

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL

FORMATION AUX GESTIONNAIRES :
UN ÉCHANGE PORTEUR DE CHANGEMENT

MÉMOIRE
PRÉSENTÉ
COMME EXIGENCE PARTIELLE
DE LA MAÎTRISE EN COMMUNICATION

PAR
GENEVIÈVE MEUNIER

JANVIER 2009

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL
Service des bibliothèques

Avertissement

La diffusion de ce mémoire se fait dans le respect des droits de son auteur, qui a signé le formulaire *Autorisation de reproduire et de diffuser un travail de recherche de cycles supérieurs* (SDU-522 – Rév.01-2006). Cette autorisation stipule que «conformément à l'article 11 du Règlement no 8 des études de cycles supérieurs, [l'auteur] concède à l'Université du Québec à Montréal une licence non exclusive d'utilisation et de publication de la totalité ou d'une partie importante de [son] travail de recherche pour des fins pédagogiques et non commerciales. Plus précisément, [l'auteur] autorise l'Université du Québec à Montréal à reproduire, diffuser, prêter, distribuer ou vendre des copies de [son] travail de recherche à des fins non commerciales sur quelque support que ce soit, y compris l'Internet. Cette licence et cette autorisation n'entraînent pas une renonciation de [la] part [de l'auteur] à [ses] droits moraux ni à [ses] droits de propriété intellectuelle. Sauf entente contraire, [l'auteur] conserve la liberté de diffuser et de commercialiser ou non ce travail dont [il] possède un exemplaire.»

REMERCIEMENTS

En premier lieu, je tiens à remercier ma directrice de mémoire, Mme Chantal Aurousseau, pour avoir adopté à mon égard une posture relationnelle et compréhensive tout simplement extraordinaire. Sa disponibilité et son investissement lors de nos rencontres, sa confiance, ses conseils, ses réflexions, ses encouragements et son étonnante disposition à me rassurer dans mon processus, ont été grandement appréciés. Je tiens aussi à remercier M. Pierre Mongeau, professeur et directeur du département de communication sociale et publique, pour son appui, ses conseils et sa disponibilité tout au long de mes études universitaires.

Je remercie également le Conseil de recherche en sciences humaines du Canada (CRSH) pour le soutien financier qu'ils m'ont accordé par l'entremise d'une bourse d'étude.

D'un point de vue plus personnel, je remercie infiniment mes parents, Pierre-Marc Meunier et Hélène Lepire, pour leur soutien financier et affectif, pour leurs commentaires, leurs lectures et leurs conseils. Je remercie également mon conjoint que j'aime tant, François Richard, qui, en véritable pilier, a toujours été là pour m'aider à relativiser ce travail, m'encourager, me soutenir et me faire retrouver le sourire.

Finalement, mes remerciements vont à tout ceux et celles qui ont accepté de participer à cette recherche, puisque sans leur collaboration, ce travail n'aurait jamais pu être réalisé. Plus particulièrement, je remercie grandement mon contact dans l'entreprise, celui que j'ai nommé 2F2 dans cette recherche, pour avoir cru à mon projet et pour y avoir collaboré avec autant d'égards.

Un dernier merci à tous les autres qui m'ont accompagnée d'une manière ou d'une autre dans ce processus, et une pensée toute particulière à Bernadette Frappier et Maurice Meunier, deux personnes qui m'étaient très chères et dont le décès a malheureusement accompagné mon processus de recherche.

TABLE DES MATIÈRES

| | |
|---|------|
| LISTE DES FIGURES | vii |
| LISTE DES TABLEAUX..... | viii |
| RÉSUMÉ | ix |
| INTRODUCTION | 1 |
| CHAPITRE I | |
| PROBLÉMATIQUE..... | 4 |
| 1.1. Problème | 4 |
| 1.2. État des connaissances | 6 |
| 1.2.1. Volet technique | 7 |
| 1.2.2. Volet cognitif..... | 9 |
| 1.2.3. Le changement | 12 |
| 1.3. Pertinence du thème..... | 15 |
| 1.4. Question générale et questions spécifiques..... | 16 |
| CHAPITRE II | |
| CADRE CONCEPTUEL | 18 |
| 2.1 Création de sens | 18 |
| 2.1.1 Le sens..... | 19 |
| 2.1.2 La réalité..... | 20 |
| 2.1.3 Les représentations..... | 21 |
| 2.1.4 Le processus de création de sens..... | 22 |
| 2.1.5 Le changement | 23 |
| 2.1.6 Le changement par la modification du sens | 24 |

| | |
|---|----|
| 2.2 Stratégies communicationnelles..... | 26 |
| 2.2.1 La communication : texte, co-texte et contexte..... | 26 |
| 2.2.2 Les stratégies communicationnelles : un modèle a priori | 28 |

CHAPITRE III

| | |
|---|----|
| CADRE MÉTHODOLOGIQUE | 34 |
| 3.1 Épistémologie et stratégie..... | 34 |
| 3.1.1 Position épistémologique | 34 |
| 3.1.2 Nature des données à recueillir | 36 |
| 3.2 Cueillette des données..... | 37 |
| 3.2.1 Critères de sélection des acteurs..... | 37 |
| 3.2.2 Outils et techniques de collecte des données..... | 40 |
| 3.2.3 Étapes liées à la collecte des données | 45 |
| 3.3 Traitement des données..... | 48 |
| 3.4 Aspects éthiques..... | 52 |

CHAPITRE IV

| | |
|------------------------------------|----|
| PRÉSENTATION DES RÉSULTATS..... | 54 |
| 4.1 Contexte | 54 |
| 4.1.1 Formations..... | 55 |
| 4.1.2 Formateur(s)..... | 60 |
| 4.1.3 Participants..... | 62 |
| 4.1.4. Cueillette de données | 67 |
| 4.2 Sources d'influence..... | 69 |
| 4.2.1 Formation | 70 |
| 4.2.2 Formateurs..... | 82 |
| 4.2.3 Participants..... | 92 |

| | |
|---|-----|
| 4.3 Stratégies des formateurs | 100 |
| 4.3.1 Vision de la formation..... | 100 |
| 4.3.2 Stratégies privilégiées | 104 |
| 4.4 Bilan des acteurs | 110 |
| 4.4.1 Évaluation des formations..... | 110 |
| 4.4.2 Impact sur les formateurs | 118 |
| 4.4.3. Impact sur les participants..... | 120 |

CHAPITRE V

| | |
|---|-----|
| DISCUSSION AUTOUR DU QUESTIONNEMENT SPÉCIFIQUE..... | 126 |
| 5.1. Élaboration des stratégies communicationnelles | 126 |
| 5.1.1 Déterminants de l'élaboration des stratégies des formateurs | 127 |
| 5.1.2 Approfondissement sur la conception de la formation..... | 128 |
| 5.2. Éléments significatifs..... | 130 |
| 5.2.1. Caractéristiques des événements significatifs | 131 |
| 5.3. Influence des formations..... | 133 |
| 5.3.1. Les sources de l'influence exercée sur les gestionnaires..... | 133 |
| 5.3.2. Ampleur de l'influence reconnue par les participants..... | 134 |
| 5.4. Impact du groupe | 135 |

CHAPITRE VI

| | |
|---|-----|
| ANALYSE ET INTERPRÉTATION | 137 |
| 6.1. Stratégies communicationnelles..... | 137 |
| 6.1.1. Stratégies visant à bonifier les relations | 141 |
| 6.1.2. Stratégies visant à toucher les participants..... | 149 |
| 6.1.3. Stratégies visant à susciter la réflexion des participants par rapport à eux-mêmes.. | 155 |
| 6.1.4. Conclusion..... | 161 |

| | |
|--|-----|
| 6.2 Mise en perspective critique du lien entre les caractéristiques des formations, leur impact et les trois axes stratégiques | 162 |
| 6.2.1 Différences entre les deux formations..... | 163 |
| 6.2.2 Impact des différences en regard des trois axes stratégiques | 164 |
| CONCLUSION..... | 168 |
| APPENDICE A | |
| OUTILS POUR L'OBSERVATION..... | 176 |
| A.1 Formulaire de consentement – formateurs..... | 177 |
| A.2 Formulaire de consentement – participants | 180 |
| A.3 Canevas général d'observation | 183 |
| A.4 Questionnaire – formateurs..... | 185 |
| A.5 Questionnaire – participants | 188 |
| APPENDICE B | |
| GUIDES D'ENTRETIENS | 191 |
| B.1 Guide d'entretien – formateurs (pré-formation) | 192 |
| B.2 Guide d'entretien – formateurs (post-formation)..... | 195 |
| B.3 Guide d'entretien – participants..... | 198 |
| APPENDICE C | |
| TRANSCRIPTION DES VERBATIMS | 201 |
| C.1 Épuration de citations | 202 |
| BIBLIOGRAPHIE..... | 203 |

LISTE DES FIGURES

| Figure | Page |
|--|------|
| 2.1 La logique circulaire de la communication. Les différents paramètres susceptibles d'être recadrés dans un système, par Kourilsky-Belliard (1999, p.52) | 21 |
| 4.1 Stratégies privilégiées | 101 |
| 6.1 Processus d'identification des stratégies favorisant la création d'une situation propice à enclencher un changement chez les participants | 134 |
| 6.2 Trois axes stratégiques (stratégies communicationnelles du formateur) | 138 |
| 6.3 Adaptation du contenu et du changement | 148 |
| 6.4 Synthèse de la deuxième visée stratégique : toucher les participants | 152 |

LISTE DES TABLEAUX

| Tableaux | Page |
|--|------|
| 3.1 Étapes de la collecte des données | 43 |
| 3.2 Démarche d'analyse qualitative inspirée du modèle de Miles et Huberman (1984) | 47 |
| 4.1 Caractéristiques des formations observées | 54 |
| 4.2 Caractéristiques des sujets-formateurs | 55 |
| 4.3 Caractéristiques générales des participants (formations) | 58 |
| 4.4 Caractéristiques générales des participants (entrevues) | 59 |
| 4.5 Caractéristiques détaillées des participants de la formation 1F ayant participé aux entretiens | 59 |
| 4.6 Caractéristiques détaillées des participants de la formation 2F ayant participé aux entretiens | 60 |
| 4.7 Participants : apprentissage ou changement? | 120 |
| 6.1 Caractéristiques comparées des trois composantes de la formation | 160 |

RÉSUMÉ

La formation est l'un des moyens privilégiés dans les organisations pour améliorer les aptitudes relationnelles et les compétences managériales des gestionnaires en place. Mais dans quelle mesure a-t-elle un réel impact chez les apprenants-gestionnaires? Quelles stratégies utilisées par les formateurs entraînent un réel changement, au quotidien, dans les comportements et attitudes de ces gestionnaires?

De nombreux auteurs ont étudié la formation sous de multiples angles, de façon à en identifier la structure, les outils et les techniques les plus efficaces pour concevoir, présenter et faciliter les apprentissages en fonction des apprenants. Toutefois, la formation a peu été étudiée en termes de changement et de modification de sens chez les participants. C'est pourtant là un objectif sous-jacent à la formation : entraîner un changement chez les individus.

Nous nous sommes donc intéressée à la formation donnée aux gestionnaires, en termes de stratégies des formateurs mettant à profit la communication pour favoriser l'enclenchement d'un changement chez les gestionnaires. Pour ce faire, nous avons procédé à l'observation de deux formations, à l'administration de questionnaires et à la conduite d'entretiens dirigés auprès des formateurs et des participants. Nous avons ensuite procédé à l'analyse qualitative des données recueillies afin d'identifier les stratégies les plus porteuses de sens pour les participants.

L'analyse nous a permis de dégager cinq caractéristiques présentes lors des événements significatifs pour les gestionnaires en formation. Le recoupement de ces caractéristiques et des stratégies exposées dans la présentation des résultats comme étant celles privilégiées par les formateurs nous a permis de distinguer trois grands axes stratégiques : bonifier la relation, atteindre les apprenants dans leur sensibilité (toucher) les apprenants et stimuler leur réflexion à l'égard d'eux-mêmes.

Ces trois axes stratégiques contribuent à l'enclenchement d'un changement chez les apprenants parce qu'ils favorisent la création d'une situation d'échange où le contenu abordé devient porteur d'un sens positif et souhaitable aux yeux des apprenants-gestionnaires. Cette désirabilité du contenu collabore à la redéfinition de leur réalité en congruence avec les nouveaux apprentissages considérés comme pertinents et désirables. Une fois le recadrage effectué, c'est la relation des gestionnaires au monde qui les entoure qui se transforme. Ainsi, les prémisses d'un changement chez l'apprenant sont enclenchées.

Mots clés : Formation, organisation, changement, influence, stratégies, communication

INTRODUCTION

Parce que la gestion d'employés nécessite des aptitudes et compétences qui ne sont pas toujours innées, les entreprises investissent régulièrement dans la formation des gestionnaires. Une question se pose alors : comment faire en sorte que les formations aient un impact sur les apprenants, d'autant plus lorsque ces derniers occupent un poste de plus haut niveau et de plus grande portée, comme celui de gestionnaire?

La formation ne vise pas seulement l'acquisition de connaissances, mais aussi la matérialisation, à terme, de ces connaissances en savoir-faire. En ce sens, le formateur doit, dans le court laps de temps qui lui est imparti, exercer une influence sur des individus qui seront rapidement immergés à nouveau dans la trépidation de leur vie professionnelle quotidienne. C'est donc à travers la volonté qu'a le formateur de stimuler la rétention des contenus chez les apprenants, mais surtout, de provoquer le transfert de ces apprentissages dans l'action (et donc, de produire un changement de comportements) que la formation prend tout son sens. Dès lors, nous ne pouvons pas limiter le rôle du formateur à l'animation d'un contenu; il doit également influencer les apprenants de telle sorte qu'ils dépassent la simple écoute du contenu pour réellement se l'approprier et l'intégrer à leur façon d'être. En d'autres mots, le rôle du formateur inclut celui d'initier, chez les participants, un changement qui favorise l'utilisation des nouveaux contenus.

Si le thème de la formation a largement été abordé dans la littérature, ce n'est toutefois pas en tant que processus de changement. Deux autres caractéristiques de la formation ont plutôt été développées. Tout d'abord, l'aspect technique et structuré a été traité, afin d'aider les formateurs à s'assurer de la bonne conception et du bon déroulement de la formation. Ensuite, le concept d'apprentissage a été détaillé, afin d'aider les formateurs à favoriser la rétention du contenu en fonction des besoins et particularités des apprenants. C'est donc un regard différent que nous souhaitons porter sur la formation, un regard davantage axé sur le concept de changement vécu par les participants au niveau de leur vision du monde.

Nous souhaitons comprendre ce qui permet au formateur de susciter, chez les apprenants, un changement de leur appréhension du monde, une transformation du sens qu'ils attribuent aux situations auxquelles ils sont confrontés post-formation. Plus spécifiquement, nous souhaitons nous attarder, d'un point de vue communicationnel, aux stratégies du formateur qui permettent de créer une situation d'échange favorisant, chez les participants-gestionnaires, un changement lié à une nouvelle conception du monde qui les entoure, changement qui à son tour, peut en entraîner d'autres, notamment au plan des comportements.

Par ce regard porté sur la formation, nous ne visons pas une compréhension qui se substitue à celles qui ont déjà été proposées, mais qui les complète, en apportant d'autres éléments à l'attention des formateurs. Ainsi, les stratégies identifiées pourront offrir une direction ou un cadre d'action aux techniques et outils déjà proposés dans la littérature, de façon à en accroître l'efficacité du point de vue de l'enclenchement d'un changement chez les apprenants.

Dans le cadre de cette recherche, nous avons privilégié une approche inspirée des approches interactionniste et constructiviste. Afin de répondre à notre objectif en regard de ces approches qui ne sauraient limiter l'analyse à un seul acteur, nous avons décidé de considérer la situation de formation dans son ensemble : la formation, les formateurs et les participants. Pour ce faire, nous avons tiré profit de trois outils méthodologiques. Tout d'abord, nous avons procédé, à l'aide d'une grille, à l'observation de deux formations données à des gestionnaires, dans une même entreprise, mais avec des formateurs différents. Ensuite, à la fin de chacune des formations, nous avons administré, aux formateurs et aux participants, un court questionnaire composé de questions ouvertes et de questions fermées. Ce questionnaire différait quelque peu selon qu'il s'adressait aux formateurs ou aux participants. Finalement, nous avons procédé à des entretiens individuels semi-dirigés auprès des formateurs et des participants. Nous en avons effectué deux avec les formateurs, l'un avant et l'autre après la formation, et un seul avec les participants, après la formation. Une fois l'ensemble des données recueillies, nous avons procédé à leur analyse qualitative en regard de notre cadre conceptuel et de notre questionnement, général et spécifique.

Ce mémoire est divisé en six chapitres. Le premier présente la problématique. Il détaille le problème qui positionne cette recherche, sa pertinence, le regard que nous souhaitons y poser, et le questionnement général qui en découle.

Le second chapitre expose quant à lui le cadre conceptuel qui transcende notre recherche. Il définit à la fois la pensée qui a dirigée notre collecte de données, le regard compréhensif que nous avons porté sur les données, et la direction que nous avons prise lors de l'analyse.

Le troisième chapitre s'attarde à notre méthodologie. Nous y explicitons la démarche de recherche dans laquelle s'inscrit notre collecte de donnée. Nous y spécifions la visée épistémologique, les critères de sélection des sujets, les techniques que nous avons mises à profit, puis le déroulement de cette recherche en regard de la collecte et de l'analyse des données.

Avec le quatrième chapitre débute la présentation des résultats de notre recherche. En respect de notre approche et de notre questionnement, nous avons exposé ces résultats en quatre sections : le contexte des formations, les sources d'influence dans les formations, les stratégies privilégiées par les formateurs, et le bilan que font les acteurs des formations et du changement vécu.

Les cinquième et sixième chapitres constituent l'analyse de notre recherche; l'un respectant la structure de notre questionnement spécifique, l'autre présentant une analyse intégrée des données visant à répondre à notre questionnement général. Dans ce sixième chapitre, nous présentons, en y posant un regard communicationnel, les trois principaux axes stratégiques qui ont émergé des données récoltées. Nous nous attardons sur ces axes stratégiques parce qu'ils correspondent à la fois aux événements significatifs pour les participants et aux stratégies privilégiées par les formateurs.

Finalement, dans notre conclusion, nous proposons une synthèse de la démarche et des principaux résultats de notre recherche, en regard de notre questionnement général et spécifique. Nous en profitons également pour insérer quelques réflexions découlant de notre processus de recherche et d'apprentissage.

CHAPITRE I

PROBLÉMATIQUE

Afin de présenter la problématique qui explique et justifie cette recherche, nous divisons ce chapitre en quatre sections. Tout d'abord, nous posons les fondements du problème qui nous intéresse. Nous dressons ensuite un état des connaissances qui y sont liées, puis nous nous attardons à la pertinence du thème abordé. Pour terminer, nous positionnons notre questionnement par l'entremise d'une question générale et de quatre questions spécifiques.

1.1. PROBLÈME

Comme les entreprises dépendent en grande partie du capital humain dont elles disposent, « l'existence de ressources humaines qualifiées constitue un facteur stratégique déterminant » (Peres Fonseca, 2000, p. 18) dans leur survie et dans leur développement. Les entreprises ont donc tout avantage à s'assurer de la qualification de leurs travailleurs, et, encore plus, de celle de leurs dirigeants.

En effet, les individus qui occupent des postes à plus grandes responsabilités, tels que les gestionnaires ou les cadres de haut niveau, ont un impact majeur dans l'entreprise. Le pouvoir décisionnel dont ils disposent concernant la survie et le développement de l'entreprise, la gestion qu'ils font des employés et les solutions qu'ils appliquent aux problèmes rencontrés colorent la réalité organisationnelle vécue par un bon nombre de travailleurs. De plus, de par leur position d'intermédiaire entre les employés et les dirigeants, les cadres et gestionnaires occupent une zone tampon qui les contraint à filtrer la complexité du milieu organisationnel et à opérationnaliser le travail auprès des employés. Ce sont donc eux qui ont pour responsabilité de fournir aux employés un cadre de référence à l'intérieur duquel évoluer et une ligne directrice à suivre. En ce sens, l'entreprise a tout avantage à

s'assurer que les personnes-clés, c'est-à-dire celles qui occupent des positions hiérarchiques leur accordant un pouvoir décisionnel et d'influence, soient habilitées à occuper de telles positions, de façon à diminuer les problèmes et conflits, et à augmenter l'efficacité et le rendement de l'organisation.

L'un des moyens que les entreprises privilégient pour s'assurer de la qualification de leurs gestionnaires consiste à favoriser, chez ces derniers, le développement des connaissances, compétences et habiletés. Plusieurs pratiques peuvent être mises en place pour y parvenir : le coaching personnalisé, la formation en entreprise et le soutien aux études en sont des exemples. Parmi ces pratiques, l'activité de formation en entreprise occupe une place importante. Que ce soit dans un objectif de pallier aux lacunes des employés, d'améliorer leur efficacité et leur rendement, ou de les préparer à assurer de plus grandes responsabilités, la formation est constamment envisagée et favorisée.

La question de la portée des formations offertes en entreprise se pose alors. En investissant dans la formation, les entreprises cherchent à avoir un retour sur investissements, un impact ayant une portée bénéfique pour l'entreprise. Il arrive toutefois que cette recherche d'un résultat, restreinte par des limitations de temps et d'argent, amène la « consommation » de formation : agréables, intéressantes et mesurables, mais rapidement oubliées et peu transposées dans la réalité quotidienne des apprenants. Plusieurs éléments peuvent causer ce phénomène, tels que : des participants qui se retrouvent à suivre une formation sans trop savoir pourquoi, des principes enseignés qui ne sont pas cohérents avec la situation ou l'environnement des apprenants, des apprenants qui ne développent pas le réflexe ou le désir de transférer leurs apprentissages dans leur quotidien ou qui se heurtent à un contexte organisationnel qui limite et décourage leurs tentatives de le faire, ou encore, une culture organisationnelle qui ne privilégie pas le suivi et la valorisation des apprentissages effectués. De plus, la difficulté et le coût rattachés à l'évaluation de l'impact des formations peuvent également contribuer à l'échec de ces dernières ou à la diminution de leur impact comme levier de changement dans l'organisation. Les entreprises se limitant à juger de l'efficacité des formations par l'entremise d'un questionnaire appréciatif rempli par les participants à la fin de la formation, il est difficile d'avoir une idée précise de l'impact de la formation, et d'ainsi procéder à des réajustements et améliorations futurs.

Ainsi, devant ces nombreux éléments qui peuvent compromettre l'efficacité réelle des formations, il importe de se questionner quant aux techniques et stratégies dont disposent les formateurs pour réussir à avoir, en peu de temps, un impact à long terme sur les gestionnaires. En d'autres termes, il importe de se questionner sur les moyens qui favorisent la capacité du formateur à influencer les apprenants-gestionnaires de telle sorte que cela provoque des changements durables chez eux, et fasse une différence au niveau de leur vie professionnelle.

1.2. ÉTAT DES CONNAISSANCES

Le concept de formation n'est pas récent. Que ce soit par le compagnonnage ou par la formation telle qu'on la connaît maintenant, les travailleurs souscrivent depuis longtemps à un processus d'apprentissage, individuellement ou en groupe, qui les rend plus aptes à accomplir leurs tâches professionnelles. La formation (sur mesure ou générique) est l'une des nombreuses activités d'apprentissage, comme la formation institutionnelle, le groupe de travail, l'allocution, le coaching, la lecture dirigée, le colloque, l'atelier et la représentation (Frève, 2002), qui peut être mise à profit dans un contexte organisationnel.

La formation peut prendre différentes formes (en classe, à distance ou dans l'action) et elle peut se structurer autour de différentes activités (exposés oraux, démonstrations, discussions, partages d'expérience, jeux de rôles, travail en équipe, etc...). Elle peut s'inscrire dans une approche de transmission des savoir, c'est-à-dire que le formateur est présenté comme un expert de contenu qui vise l'appropriation de ce savoir par les apprenants, tout comme elle peut s'inscrire dans une approche d'émergence du savoir, c'est-à-dire que le formateur est présenté comme un facilitateur d'apprentissages qui, à travers un processus plus inductif, amène l'apprenant à apprendre. Elle peut favoriser l'acquisition de connaissances, compétences et habilités, tout comme elle peut servir de levier de changement chez l'individu et à l'intérieur de l'organisation. Malgré ces différentes orientations possibles, la formation reste la même : « c'est l'activité menée en vue de conférer au sujet une compétence qui est, d'une part, précise et limitée et, d'autre part, prédéterminée, c'est-à-dire que son usage est prévu avant qu'elle commence; et c'est même le projet de s'en servir qui amène à la suivre. »

(Avanzini, 1996, p.9). Plus particulièrement, dans un contexte professionnel, cet ensemble d'activités d'apprentissage planifiées vise « l'acquisition de savoirs (connaissances, habiletés et attitudes) propres à faciliter l'adaptation des individus et des groupes à leur environnement socioprofessionnel ainsi que la réalisation des objectifs d'efficacité de l'organisation. » (Rivard, 2001, p. 11). Dans le cadre de ce mémoire, nous entendons donc par une formation : une situation d'apprentissage qui a lieu dans un cadre professionnel, où un ou des formateurs mettent à profit, pour répondre aux objectifs d'apprentissage identifiés, différentes activités auprès d'un groupe d'apprenants (travailleurs) qui sont réunis en un même endroit pour la durée de la formation.

L'activité de formation en entreprise et le rôle du formateur ont toutefois beaucoup évolués au cours des ans, que ce soit sous l'influence des transformations qu'a subies le marché du travail ou grâce au développement des recherches et des théories liées au concept de formation. Ces dernières sont d'ailleurs nombreuses et variées. Les auteurs ayant étudié ce sujet ont su, par l'entremise d'une diversité de perspectives, exposer la richesse de la formation en terme d'une pluralité d'éléments impliqués tout au long de ce processus. Il nous semble toutefois possible de regrouper ces éléments en deux grandes catégories de connaissances, soit l'une qui se rapporte davantage au volet technique de la formation (structure et outils pour le formateur) et l'autre qui se rapporte davantage au volet cognitif des acteurs impliqués (leur processus d'apprentissage).

1.2.1. Volet technique

Le premier volet essentiel qu'aborde la littérature sur la formation est celui lié à sa technique. Étudier la formation de ce point de vue, c'est s'intéresser au processus qui permet au formateur d'élaborer un programme de formation en accord avec les besoins de l'entreprise, conçu et structuré de telle façon qu'il puisse répondre aux objectifs poursuivis, et dirigé de façon à orienter les apprentissages réalisés.

Tout d'abord, l'aspect technique des formations a été étudié du point de vue de sa *visée* puisqu'elle joue un rôle fondamental dans l'efficacité et la réussite d'une formation. La

validation et l'identification des besoins de formation et des objectifs d'apprentissage identifiés par l'entreprise est le socle sur lequel se construit la formation (Rivard, 2001). Pour procéder à cette validation et ainsi cerner adéquatement les objectifs d'apprentissage et les compétences visées, le formateur dispose, entre autre, de méthodes et étapes pour cerner et définir les besoins du client (Laflamme, 2002; Rivard, 2001), de raisons pour évaluer la pertinence de la formation en fonction des besoins identifiés (Frève, 2002), et de critères pour orienter le choix des objectifs d'apprentissage (Laflamme, 2002; Rivard, 2001). Ainsi, le formateur diminue ses chances d'offrir une formation qui s'avèrerait inutile du fait qu'elle ne répondrait pas au vrai problème.

Ensuite, la l'aspect technique de la formation a été étudiée du point de vue de sa *charpente*. Que ce soit les phases et étapes d'une formation (Frève, 2002; Mongeau et Tremblay, 1991), la multitude de matériel duquel il peut tirer profit (Frève, 2002; Laflamme, 2002; Laure, 2000), ou les modes de fonctionnement du groupe (structures de communication en groupe) autour desquelles concevoir et animer la formation (Boisvert, Cossette et Poisson, 2002), le formateur dispose de l'information nécessaire pour préparer et organiser adéquatement la composition et la structure de sa formation selon un design pédagogique.

Finalement, l'aspect technique des formations peut être traité sous l'angle des outils et conseils disponibles pour aider le formateur à gérer l'*animation* de son groupe. Que ce soient ses fonctions ou les rôles qu'il peut endosser (Boisvert, Cossette et Poisson, 2002; Frève, 2002; Richard, 1995; Rivard, 2001), les comportements non-verbaux qu'il doit privilégier (Boisvert, Cossette et Poisson, 2002), les réactions à avoir devant certaines difficultés (Lotrian Capitaine, 2003; Mongeau et Tremblay, 1991), ou les principes entourant l'évolution, les dynamiques et le climat du groupe (Boisvert et al., 1991; Lotrian Capitaine, 2003; Richard, 1995; Rivard, 2001; Saint-Arnaud, 2002), le formateur dispose d'une littérature abondante pour l'outiller et l'aider à bien gérer le déroulement de la formation. C'est également le cas pour l'après-formation : il existe des listes, des modèles et des grilles facilitant l'évaluation des formations en fonction des objectifs poursuivis (Frève, 2002; Laflamme, 2002; Rivard, 2001).

La formation est donc loin d'être une notion abstraite ou mal connue; que ce soit les étapes relatives à l'élaboration, à l'animation ou à l'évaluation d'une formation, le formateur dispose d'outils pour l'assister dans sa démarche. Ces concepts et techniques peuvent l'aider à : (1) bien cerner les besoins et identifier les objectifs à poursuivre, (2) bien concevoir et structurer le déroulement de la formation, (3) animer efficacement le groupe en identifiant ce qui se passe et agir de façon appropriée, et (4) assurer un bon suivi post-formation afin de valider les apprentissages retenus par les apprenants.

1.2.2. Volet cognitif

Pour s'avérer efficace, une formation ne peut pas se limiter à la simple transmission d'un contenu par le formateur, et ce, même s'il est présenté dans une structure logique répondant aux objectifs identifiés. Le formateur doit également manifester une grande préoccupation envers les procédés qui entourent le processus d'apprentissages chez les participants, de façon à les intégrer à la structure et aux outils utilisés durant la formation. C'est donc là le second volet essentiel qu'aborde la littérature sur la formation. Ce processus à travers lequel les participants apprennent est un volet très important de la formation puisque pour former quelqu'un, il faut qu'il apprenne quelque chose. Aborder la formation du point de vue de l'apprentissage chez les participants, c'est donc s'intéresser au processus qui permet à ces derniers de retirer quelque chose de la formation.

L'apprentissage peut être abordé de différentes façons. En premier lieu, il peut être considéré du point de vue du *comportement*, c'est-à-dire que les modes d'apprentissage présentés relèvent d'un comportement tels que : « la répétition de gestes, l'imitation de modèles, l'expérimentation, le renforcement des comportements » (Hogue et al., 1988, p. 29). Plusieurs théories sont dans cette ligne de pensée behaviorale. D'abord, l'idée de renforcement des comportements est développée dans l'apprentissage par conditionnement, où le comportement est vu comme une réponse aux stimuli de l'environnement. Nous parlons de conditionnement classique lorsque « c'est le stimulus qui prédomine et qui conditionne la réponse, comme si l'organisme était déjà « programmé » pour établir cette correspondance » (Barth, 1996, p. 27). Nous parlons de conditionnement opérant quand le comportement est

perçu comme ayant une valeur instrumentale liée aux concepts de récompenses et de punitions : « a positive reinforcer strengthens any behaviour that produces it [...]. A negative reinforcer strengthens any behaviour that reduces or terminates it. » (Skinner, 1974, p.46).

Ensuite, dans l'apprentissage social, c'est l'imitation de modèles qui est mis de l'avant. Le comportement y est vu comme le résultat « d'interactions continues entre les déterminants cognitifs, comportementaux et environnementaux » (Bandura, 1980, p.8). L'expérience directe ne peut donc, à elle seule, être source d'apprentissage : l'observation et l'imitation d'autrui y joue également un rôle essentiel. De plus, même si l'environnement a une influence directe sur les individus, ces derniers sont également « capables d'exercer un certain contrôle sur leur propre comportement » (Bandura, 1980, p.21). Ainsi, dans cette conception de l'apprentissage, « les individus et leurs environnements sont des déterminants réciproques l'un de l'autre » (Bandura, 1980, p.8).

Finalement, toujours d'un point de vue comportemental, l'apprentissage peut aussi être considéré comme résultant de l'expérimentation, c'est-à-dire que le savoir est perçu comme naissant de l'action du sujet avec l'objet (Barth, 1996). Dans cette conception de l'apprentissage, l'activité du sujet joue un rôle primordial puisque « l'apprentissage n'est efficace que dans la mesure où il procède à une structuration, et que cette structuration ne saurait être produite par la simple accumulation passive de constatations empiriques. » (Gréco et Piaget, 1959, p.181). En ce sens, il n'y a donc apprentissage « que dans la mesure où un résultat (connaissance ou performance) est acquis en fonction de l'expérience » (Gréco et Piaget, 1959, p.36).

En deuxième lieu, l'apprentissage peut aussi être abordé du point de vue d'un *processus*. Il est alors considéré comme « un parcours dans lequel l'individu construit et reconstruit des connaissances et des compétences nouvelles » (Blignieres-Legeraud, 2002, p.76). Cette conception, qui fait parfois appel au concept de motivation, insiste davantage sur l'apprentissage en terme de processus cognitif itératif. Ce processus est très souvent modélisé par les auteurs sous forme de différentes phases récurrentes à travers lesquelles l'individu évolue.

Laflamme (2002) a relevé quelques-uns de ces processus en boucles. Par exemple, il désigne celui de Lewin (1968) qui a présenté un processus d'apprentissage en trois étapes nommées « dégel » (désapprentissage), « mouvement » (exploration) « regel » (ré-apprentissage). Il présente également celui de Savoie (1987) qui, en se basant sur la recherche de Landry (1979), présente la séquence d'apprentissage en quatre étapes hiérarchisée : l'ouverture à l'apprentissage, l'acquisition, la rétention, puis le transfert des apprentissages. Ou encore, il souligne le cycle d'apprentissage de Kolb (1981), qui comprend quatre phases qui développent un peu plus le processus cognitif interne de l'apprenant que ne le fait le processus de Savoie : l'expérience concrète de l'individu, son observation réflexive, sa conceptualisation abstraite et l'expérimentation active de ses apprentissages. Ainsi, malgré une différence au niveau du nombre et de la nature des phases, ces auteurs se rallient à une même conception de l'apprentissage comme processus itératif.

En troisième lieu, l'apprentissage peut être considéré du point de vue d'une création de *sens*, c'est-à-dire qu'il est perçu comme l'élément qui nous permet de « donner du sens à une réalité complexe » (Barth, 1996, p.25). Dans cette ligne de pensée, apprendre c'est « se servir d'un sens que nous avons déjà produit pour guider notre manière de penser, d'agir, de ressentir autour de l'expérience que nous vivons présentement » (Mezirow, 2001, p.30), mais c'est aussi « découvrir de nouveaux moyens de penser et de faire autrement » (Josso, 1996, p.90). Ainsi, « apprendre peut consister simplement à ajouter des connaissances à nos schèmes de sens. Il peut aussi consister à acquérir de nouveaux schèmes » (Mezirow, 2001, p.238) qui nous permettront une interprétation différente de notre expérience.

En dernier lieu, l'apprentissage effectué lors de formations en entreprise peut être abordé du point de vue plus spécifique de l'apprentissage aux adultes. L'andragogie s'inscrit dans cette ligne pensée qui s'attarde aux particularités de l'apprentissage chez l'adulte. Celui-ci ayant des besoins et des expériences qui ne sont plus les mêmes qu'à l'heure où il était écolier ou étudiant, il est important que le formateur mette en place certaines conditions spécifiques qui favoriseront l'apprentissage distinctif des adultes en formation, et ainsi s'assurer de répondre à leurs besoins particuliers (Lotrian Capitaine, 2003). C'est pourquoi, en andragogie, l'importance est davantage accordée « au processus qu'aux contenus et aux produits » (Blais

et al, 1994, p.23) et que l'expérience de l'apprenant devient centrale : l'apprenant est placé « au centre du processus ; l'apprentissage se fait en lui, par lui et pour lui » (Blais et al, 1994, p.23).

Ainsi, les diverses théories et recherches abordant l'apprentissage en formation présentent ce concept comme un processus qui se déroule en différentes étapes et durant lesquelles le formateur doit porter une attention particulière pour créer un environnement répondant aux besoins de l'apprenant adulte. Plus encore, l'apprentissage est présenté comme davantage qu'une simple transmission de contenu puisque l'individu est amené à participer à une action qui modifie sa façon de penser. « Apprendre, c'est acquérir, modifier, transformer ; en un mot, apprendre c'est changer. » (Casse 1990, tiré de Laflamme, 2002, p.51). Un peu à l'image de glace dégelée qui règle, l'eau (ou l'individu) effectue un mouvement (apprentissage), qui, aussi infime soit-il, rend impossible une re-solidification exactement identique d'une fois à l'autre.

1.2.3. Le changement

En nous intéressant à la formation en tant qu'activité susceptible d'induire des apprentissages qui résulteront en changements pour les gestionnaires et dans leurs actions, nous abordons par le fait même le thème du changement organisationnel. Toutefois, dans le cadre de cette recherche, nous souhaitons nous attarder davantage aux changements provoqués chez les gestionnaires qu'à ceux qui sont provoqués à l'intérieur de l'organisation.

Le changement provoqué chez un individu peut résulter d'apprentissages mais tous les apprentissages n'engendrent pas un changement. C'est ce qui ressort des travaux d'auteurs tels que Bateson (Kourilsky-Belliard, 1999), Avanzini (1996), Mezirow (2001), Nardone et Watzlawick (1993), Fauvet et Bühler (1992). Selon eux, l'apprentissage peut se limiter à un accroissement de *connaissances*, mais il peut également entraîner l'évolution de l'individu, une *transformation* de ses croyances, attitudes, opinions, sentiments, mentalités et comportements.

À l'intérieur de cette recherche, lorsque nous parlons de *changement*, nous nous référons à cette idée de transformation intrinsèque chez l'individu. Nous impliquons donc par

l'utilisation de ce terme l'idée d'une reconstruction de l'information par l'apprenant, de l'utilisation de nouvelles informations comme source de réflexion, ainsi que de l'appropriation et l'application de nouveaux schèmes de comportement et/ou de pensée. D'autre part, lorsque nous souhaitons évoquer l'acquisition de nouvelles connaissances et méthodes de travail, sans réelle modification dans le comportement ou la pensée de l'apprenant, nous nous limiterons plutôt à la notion d'*apprentissage* (employée seule) et à l'action d'*apprendre*. Nous y référerons pour évoquer l'idée d'une information retenue par l'apprenant, mais sans réellement être mise en pratique ou avoir suscité une évolution dans la pensée de ce dernier¹.

L'apprentissage en terme de *changement (transformation)* lié à la façon de penser d'un individu ou à sa perception des événements et des choses est ce qui nous intéresse dans cette recherche. Ce point de vue a beaucoup été étudié dans un contexte de thérapie et, plus récemment, de coaching individuel. De fait, ces deux domaines visent spécifiquement le changement chez l'individu, que ce soit la modification de comportements et pensées pathologiques ou encore le développement du potentiel de l'individu et la modification de son comportement en vue d'un changement permanent. L'accompagnement personnalisé de l'apprenant est souvent plus propice à permettre à l'aidant (thérapeute ou coach) d'influencer la vision des choses de l'apprenant. Plusieurs techniques ont été développées pour favoriser un tel changement, principalement en thérapie, par exemple : l'injonction paradoxale (Bandler et Grinder, 1999; Watzlawick, 1984, la programmation neuro-linguistique (PNL) (Bandler et Grinder, 1982, 1999; Breton et Dortier, 1998), la projection (Nardone et Watzlawick, 1993; Weinberg et Rowe, 1990), le recadrage (Bandler et Grinder, 1999; Mucchielli, 2005; Nardone et Watzlawick, 1993, 2000) ou l'approche transactionnelle (AT) (Bandler et Grinder, 1999; Breton et Dortier, 1998). Ces techniques visent à amorcer un changement de perspective permanent chez l'individu en tirant profit de sa pensée et / ou de son comportement comme levier de changement.

¹ Nous privilégions, dans le cadre de cette recherche, d'utiliser cette distinction entre *changer* et *apprendre* afin de favoriser le développement de notre réflexion en regard de concepts différenciés. Nous ne souhaitons toutefois pas, par l'utilisation de cette distinction, nier que dans la pratique, la notion d'apprentissage est souvent intimement liée et dépendante de la notion de changement.

Les études sur la manipulation, l'influence et la persuasion (Joule et Beauvois, 2003; Messinger, 2003; Mucchielli, 2005) vont un peu dans le même sens puisqu'elles ont beaucoup abordé les techniques permettant à un individu d'amener un autre individu à changer, c'est-à-dire à adopter un comportement ou une ligne de pensée souhaitée. Ces auteurs montrent comment il est possible de jouer avec l'interprétation et la compréhension des individus de façon à les amener à croire ou à agir de la façon souhaitée.

Bien qu'elles soient très utiles dans le domaine thérapeutique ou dans le marketing, ces études peuvent également trouver leur utilité dans d'autres domaines comme la formation en entreprise. En permettant à un individu de non seulement modifier la perception d'un autre, mais d'en orienter le sens, les principes et stratégies qui y sont identifiées peuvent aisément être utiles au formateur. Celui-ci pourra s'en inspirer pour favoriser, chez les participants, l'ouverture et l'ancrage des apprentissages, ou encore, amorcer chez eux un changement (transformation) dans leur façon de penser, ce qui les amènera par la suite à modifier eux-mêmes leur comportement. En ce sens, il est possible de faire du contexte de formation non seulement un lieu où un formateur transmet un contenu à des participants, mais d'en faire également *une situation d'apprentissage porteuse de sens, propice à transformer les schémas conceptuels des participants et à enclencher un changement chez eux.*

Il nous semble donc intéressant d'aborder la formation en entreprise non pas simplement en tant que formation, mais également en tant que situation d'interaction où le formateur est amené, pour rendre possible les apprentissages et pour les faciliter, à influencer le regard des participants sur le monde qui les entoure. Notre intérêt envers le rôle du formateur se concentre donc davantage sur son rôle d'initiateur de changement chez les participants plutôt que sur celui de facilitateur d'apprentissages à proprement parler. Nous nous intéressons à la situation qu'il met en place pour faciliter son influence sur la perception des individus, et plus spécifiquement, à son usage de la communication dans la création d'une telle situation d'interactions. Nous souhaitons également identifier les stratégies utilisées qui se révèlent les plus efficaces en terme de changement perçu et vécu par des participants occupant un poste de gestion.

1.3. PERTINENCE DU THÈME

Tout d'abord, nous croyons qu'il est important de nous pencher sur les pratiques de formation en entreprise afin de mieux comprendre le vécu des acteurs dans ces situations, d'opérationnaliser les pratiques et d'améliorer l'impact des futures formations en terme de changement perçu et vécu par les participants. Cet intérêt porté aux formations données en entreprise est d'autant plus profitable du fait que le domaine de la formation a bénéficié d'un développement accéléré au cours des dernières décennies. Davantage concurrencée par d'autres types de formations (e-learning, formation par l'action, etc...), la formation traditionnelle en entreprise a avantage, pour demeurer compétitive, à s'avérer efficace et distincte des autres techniques.

Ensuite, le point de vue que nous adoptons pour étudier la formation est caractérisé par notre volonté communicationnelle plutôt que pédagogique, par les emprunts que nous faisons à des disciplines et à des auteurs différents de ceux typiquement associés à la formation, et par l'attention que nous portons à la réciprocité de la relation en formation qui nous conduit à interroger autant les participants que les formateurs. Ainsi, nous nous centrons sur la formation comme sur une situation d'interaction où le formateur joue un rôle d'initiateur de changements au niveau de la façon de penser et d'agir des participants dans leur environnement. Cela nous permettra de bénéficier d'une compréhension globale et nouvelle des apprentissages en formation, basée non seulement sur les prévisions et hypothèses nées de l'expérience des formateurs, mais également sur le vécu et les impressions découlant de l'expérience des participants.

Finalement, nous croyons qu'il est pertinent de nous pencher plus spécifiquement sur la formation donnée aux gestionnaires. En plus de présenter un intérêt particulier du point de vue du rôle qu'ils occupent et de l'impact qu'ils ont au sein de l'organisation, les gestionnaires s'avèrent également être une clientèle-cible idéale pour notre sujet d'intérêt. En effet, contrairement aux travailleurs réguliers, les gestionnaires ont plus souvent l'occasion de suivre des formations qui s'approchent d'un développement d'habiletés et de compétences nécessitant davantage d'implication personnelle de la part des apprenants que ne peut le demander une simple formation axée sur l'apprentissage de l'usage d'un nouvel outil

technologique. De plus, cette implication demandée aux gestionnaires nécessite qu'ils soient prêts à remettre en question, malgré leur expérience et leur position hiérarchique, certaines façons de faire qu'ils peuvent avoir depuis parfois très longtemps et qui ont déjà dû porter fruits. À notre avis, les formations aux gestionnaires requièrent donc régulièrement de la part du formateur une plus grande habileté à amener les participants à considérer les choses sous un angle différent, bref, à influencer leur perception et leur vision des choses.

1.4. QUESTION GÉNÉRALE ET QUESTIONS SPÉCIFIQUES

Dans cette perspective, nous voulons savoir, *lors d'une formation donnée à des gestionnaires, quelles sont les stratégies du formateur qui, d'un point de vue communicationnel, permettent à cette situation d'échange de favoriser chez les participants l'enclenchement d'un processus de changement par une modification de leur vision du monde?*

Plus précisément, nous sommes animées par quatre questionnements qui découlent de notre question générale et qui nous permettront d'orienter notre choix conceptuel. Premièrement, nous souhaitons savoir *comment le formateur élabore ses stratégies communicationnelles?* Nous souhaitons par là identifier les éléments périphériques et contextuels qui influencent les stratégies du formateur et voir dans quelle mesure il est libre de décider de ses stratégies.

Deuxièmement, nous souhaitons savoir *quels sont les éléments les plus significatifs dans une formation pour les apprenants-gestionnaires qui y participent?* Par là, nous souhaitons identifier les moments qui marquent les participants, qui sont porteurs de sens pour eux et qui sont les plus favorables à provoquer une prise de conscience, des apprentissages et/ou un changement.

Troisièmement, nous souhaitons savoir *sur quels aspects et dans quelle mesure le formateur parvient à transformer les perceptions immédiates ou, de façon plus globale, la vision du monde des gestionnaires?* Nous voulons ainsi identifier l'impact de la formation sur les gestionnaires en terme d'enclenchement d'un changement passant par une transformation au

niveau de leurs représentations ou de leur vision des événements ou situations auxquelles ils sont confrontés.

Quatrièmement, nous souhaitons savoir *dans quelle mesure le groupe de participants contribue au changement des perceptions des gestionnaires?* Puisque la présence du groupe est la principale différence entre la formation en entreprise et la thérapie individuelle ou le coaching individuel, nous souhaitons ainsi nous attarder à l'impact de la présence d'autres apprenants sur la possibilité et la capacité du formateur à enclencher un processus de changement chez les gestionnaires.

CHAPITRE II

CADRE CONCEPTUEL

Dans cette recherche, nous souhaitons nous attarder, d'un point de vue communicationnel, aux stratégies du formateur qui permettent de créer une situation d'échange favorisant, chez les participants-gestionnaires, un changement lié à une nouvelle conception du monde, induite par le thème ou le contenu spécifique d'une formation.

Nous nous intéressons donc au changement de sens favorisé par les stratégies utilisées par le formateur. Ce regard que nous souhaitons porter sur la formation en entreprise est lié à notre volonté de mieux comprendre cette situation particulière en regard des relations unissant divers concepts qui y sont présents, et non à travers une grille de lecture tirée de diverses théories. En ce sens, il nous paraît plus approprié de tirer profit, comme cadre d'analyse, d'un cadre conceptuel plutôt que théorique.

Ce chapitre vise donc à asseoir les concepts auxquels nous souhaitons recourir pour analyser la portée des stratégies des formateurs. Pour ce faire, nous nous attardons tout d'abord à ce que nous entendons par *processus de création de sens*, puis, à ce que nous voulons dire par la notion de *stratégies communicationnelles*.

2.1 CRÉATION DE SENS

En abordant la notion de conception du monde, nous faisons référence à trois autres concepts : le sens, la réalité et les représentations. De ces trois concepts découle le processus qui nous intéresse dans le cadre de cette recherche : la création de sens.

2.1.1 Le sens

Dans la vie de tous les jours, nous sommes sans cesse amenés à agir et à interagir avec les autres. Ces gestes que nous posons, qu'ils soient conscients ou non, sont fortement dépendants du sens que nous créons dans l'action : « si l'on fait quelque chose, c'est parce que cette parole ou cette action a du sens pour nous. » (Mucchielli, 2005, 12). Le sens est personnel, il est « davantage en nous-mêmes que dans des formes extérieures » (Mezirow, 2001, p.16).

« ...l'acte que je pose ici et maintenant [...] peut trouver son sens non pas en lui-même mais par ce dont il est porteur en terme de signification de direction ou d'expériences. [...] C'est moi, par une démarche de ma conscience, qui vais lui donner un sens consciemment ou inconsciemment. » (Lenhardt, p.93)

Le sens n'est donc pas seulement personnel, il résulte également d'un processus de création. « Produire du sens c'est faire une certaine analyse de l'expérience, c'est l'interpréter. » (Mezirow, 2001, p.24). La compréhension et l'interprétation que nous dégageons des situations et interactions auxquelles nous assistons et participons nous permettent de créer une vision globale des choses. Cette vision nous permet de poser les gestes et de donner les répliques qui nous semblent appropriés en fonction des interactions auxquelles nous participons, et ce, très souvent avec une rapidité et une simplicité qui nous font oublier tout le processus qui sous-tend nos actions et nos réactions : « the actor imposes meanings on his environment that come back and organize his activities. » (Weick, 2001, p191).

Cette congruence entre notre pensée et notre action limite nos possibilités d'actions – non en terme de possibles situationnels, mais bien en terme de choix conscients – à celles que nous considérons comme convenables en fonction de notre lecture de la situation. Chaque action découle de la vision que nous avons des choses, que ce soit une action réfléchie posée avec une intention consciente ou une action spontanée posée avec une intention diffuse. « Nous traitons les choses en fonction du sens qu'elles ont pour nous. Que nous utilisons chaque fois que nous nous trouvons face à quelque chose. » (Mezirow, 2001, p.16)

Ainsi, le sens que prend pour nous chaque situation à laquelle nous faisons face joue un rôle considérable dans le comportement que nous adoptons. Témoinant de notre compréhension des événements, ce sens guide nos actions.

2.1.2 La réalité

La vision que nous avons des choses n'est pas le reflet d'une observation objective de la réalité ; « nous ne percevons pas « la » réalité mais « une » réalité parmi d'autres, celle qui nous est perceptible dans la vision du monde qui nous est propre » (Kourilsky-Belliard, 1999, p.38). En ce sens, la « réalité » découle d'une construction subjective de ce qui nous semble être la réalité, mais qui s'avère plutôt être une interprétation personnelle de l'environnement avec lequel nous sommes en constante interaction. En fait, « la réalité dont nous pouvons parler n'est jamais une réalité *a priori* mais une réalité connue à laquelle nous avons donné forme » (Heinsenbergh, 1958, p.236, cité dans Watzlawick, 2000, p.22), de façon à ce que cela ait du sens pour nous, en fonction de ce que nous percevons et de la façon dont nous interprétons cette perception.

Cette subjectivité de la réalité a été opposée à la réalité « réelle » – si possible il y a d'en définir une – sous plusieurs formes. Watzlawick (1984, 1993) a différencié ces deux types de réalité en désignant deux niveaux : la *réalité de premier ordre* et la *réalité de deuxième ordre*. Par réalité de premier ordre, il entend les « propriétés caractéristiques des objets et des situations » (Nardone et Watzlawick, 1993, p.29) auxquels nous sommes confrontés. C'est comparable au sens dénotatif d'un mot ou d'une image, ou encore, à l'« *intentio operis* » dont parle Eco (1992) lorsqu'il fait référence à ce que le message veut dire, indépendamment de l'*intentio auctoris* (l'intention de l'auteur) et de l'*intentio lectoris* (l'interprétation qu'en fait le destinataire). Par réalité de deuxième ordre, Watzlawick fait référence à ce qui est réellement à la base des conflits ou des problèmes, c'est-à-dire « la signification, la logique, et la valeur que nous prêtons [aux] objets et [aux] situations. » (Nardone et Watzlawick, 1993, p. 29) C'est comparable au sens connotatif d'un mot ou d'une image, ou à l'*intentio lectoris* de Eco, en ce sens où chaque personne peut interpréter et percevoir différemment une même chose, indépendamment de ce que cette dernière est en dehors d'un contexte donné.

L'exemple qu'utilisent Nardone et Watzlawick (1993) pour distinguer les deux niveaux de réalité est celui de la bouteille de vin : la réalité de premier ordre nous permet de percevoir qu'il y a la moitié de la quantité initiale de vin à l'intérieur, alors que la réalité de deuxième ordre nous la fera voir à moitié pleine ou à moitié vide, selon notre optimisme ou pessimisme, ou selon notre goût pour le vin.

2.1.3 Les représentations

Nos représentations mentales jouent un rôle prédominant dans notre conception (interprétation) de la réalité. En nous permettant de filtrer et d'organiser la trop grande quantité d'information à laquelle nous sommes sans cesse confrontés, elles nous permettent d'interagir plus facilement avec notre environnement matériel et social. Ces représentations jouent donc un rôle essentiel dans le processus qui nous permet de percevoir, comprendre et interpréter ce qui nous entoure.

Les représentations sont à la fois personnelles et sociales parce qu'elles résultent et de l'expérience personnelle du sujet et de sa pratique sociale (Clénet, 1998). Elles sont « un corpus organisé de connaissances et une des activités psychiques grâce auxquelles les hommes rendent la réalité physique et sociale intelligible, s'insèrent dans un groupe ou un rapport quotidien d'échange. » (Moscovici, 1961, s.p., cité dans Clénet, 1998, p. 74). Elles sont l'ensemble des croyances et idées d'un individu qui, ancrées dans son vécu, donnent sens à son rapport au monde. De ce fait, les représentations ne peuvent être évaluées en terme de véracité ou de fausseté puisqu'elles sont la vérité d'un individu, à la fois résultantes et projection de sa cohérence interne.

Ainsi, en nous intéressant à la conception du monde d'un individu, nous nous intéressons à sa perception de la réalité par l'entremise de ses représentations, à son intériorisation des événements auxquels il est confronté, bref, au processus de création de sens qui lui permet de faire émerger un sens des situations qu'il rencontre au quotidien et d'agir en conséquence.

2.1.4 Le processus de création de sens

Par création de sens, nous faisons référence à l'ensemble des phases qui participent à la construction d'une interprétation du monde qui s'opère chez l'individu lorsque celui-ci fait face à une situation de laquelle il peut (ou doit) faire émerger un sens ou une signification. En d'autres termes, c'est le processus souvent inconscient qui permet à l'individu d'agir et de réagir dans son quotidien.

Il existe un bon nombre d'auteurs qui se sont intéressés d'une façon ou d'une autre au processus de création de sens et à son lien étroit à la communication. Certains auteurs se sont davantage attardés aux phénomènes de perception puisque « la notion de sens passe obligatoirement par la perception individuelle. » (Lenhardt, 1992, p.91). Ces auteurs ont démontré que la perception est un processus de traduction qui n'est pas neutre, que ce soit à cause de la non-passivité du récepteur (Gruère et Jabes, 1982; Watzlawick, 1984) ou de l'impact de la forme d'un message sur son contenu (Breton et Dortier, 1998; Lipiansky et Picard, 1991).

D'autres auteurs se sont plutôt attardés aux processus qui suivent la réception, c'est-à-dire au rôle que joue l'individu dans son interprétation et dans sa compréhension de ce qu'il perçoit. Par exemple, Cosnier (1991) a distingué le concept d'interprétation (du sens) de celui de compréhension (de la signification). Pour lui, « la phrase a une valeur sémantique : sa signification est liée au « composant linguistique », mais placée en situation elle acquiert (ou produit) un sens, lié au comportement rhétorique » (Cosnier, 1991, p.31). Eco (1992) quant à lui a souligné l'existence d'une trichotomie d'intentions à la communication, c'est-à-dire l'existence d'une différence entre l'intention de l'auteur (« intentio auctoris »), la signification du texte « neutre » (« intentio operis ») et l'interprétation qu'en fait le destinataire (« intentio lectoris »). Le Vallois (2000, p.163) illustre très bien cette trichotomie, en la poussant même plus loin : « *Entre ce que je pense, ce que je veux dire, ce que je dis, ce que vous voulez entendre, ce que vous entendez, ce que vous croyez comprendre, ce que vous voulez comprendre et ce que vous comprenez, il y a au moins neuf possibilités de ne pas s'entendre!* ». Ainsi, le processus à travers lequel l'individu s'approprie le sens d'une

situation, c'est-à-dire la façon dont il l'interprète, a une grande influence sur le sens final créé ou adopté par cet individu.

Finalement, certains auteurs, comme Cosnier (1991), Weick (2001), Cormier (2002) ou Mucchielli (2005) ont plutôt insisté sur la contribution du contexte et de l'environnement dans le processus de création de sens chez les actants puisque « le sens naît toujours d'une « mise en relation » dont les premiers éléments sont naturellement les contextes de la situation dans laquelle se déroule l'échange. » (Mucchielli, 2005, p.22). Pour ces auteurs, c'est dans l'interaction entre l'individu et son environnement (contexte) que se définit le sens que prennent la communication en cours et la situation dans laquelle elle a lieu. « La signification n'est pas dans le message lui-même mais elle est créée conjointement par les personnes en interaction. Elle ne dépend pas seulement de ce que nous disons, mais aussi de la manière dont nous interagissons. » (Cormier, 2002, p.42). En conséquence, « sensemaking is about sizing up a situation, about trying to discover what you have while you simultaneously act and have some effect on what you discover. » (Weick, 2001, p.460).

L'ensemble des travaux de ces auteurs a donc contribué à mettre en évidence le rôle de la subjectivité d'un individu dans sa création de sens, mais il en ressort également que de nombreux éléments – perceptifs, interprétatif et contextuels – interviennent dans le processus à travers lequel le sens est créé.

2.1.5 Le changement

La notion de changement peut être abordée sous plusieurs angles. Du point de vue de sa nature, deux types de changement ont été identifiés par Bateson : celui qui se produit à l'intérieur d'un système, sans le modifier (changement de type I / homéostasie) et celui qui modifie le système (changement de type II / évolution / changement des schèmes de sens) (Nardone et Watzlawick, 1993; Kourilsky-Belliard, 1999 ; Mezirow, 2001). Du point de vue de son processus, le changement peut être perçu comme le passage entre diverses étapes : *unfreezing*, *moving* et *freezing* pour Lewin (Lippitt, Watson et Westley, 1958, p.129), ou encore, dans le cadre d'un changement planifié, *development of a need for change*,

establishment of a change relationship, working toward change, generalization and stabilization of change, et achieving a terminal relationship pour Lippitt, Watson et Westley (1958). Du point de vue de sa source, le changement peut être perçu comme découlant d'une modification de la vision du monde qui permet, ensuite, une modification dans la façon d'agir ou, à l'inverse, comme découlant d'une modification dans la façon d'agir ce qui permet, ensuite, une modification (ou construction) du monde (Nardone et Watzlawick, 1993).

Ce que nous souhaitons principalement retenir du changement, à travers cette recherche, c'est l'idée d'un processus qui modifie le système, c'est-à-dire qui transforme la façon de penser et d'agir d'un individu, que ce soit en agissant directement à même son processus de création de sens, ou par l'entremise de son action.

2.1.6 Le changement par la modification du sens

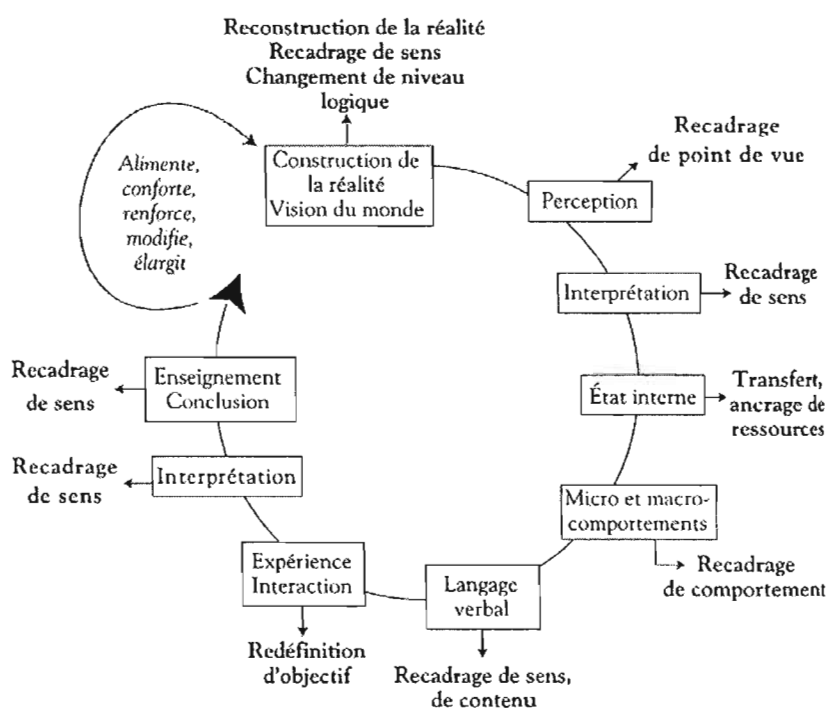
Si nous considérons que notre action dépend du sens (*produit*) que nous créons dans l'action, et que la création de ce sens passe par plusieurs étapes (*processus*) où notre subjectivité entre en ligne de compte, alors nous pouvons croire que le fait d'apporter un changement dans le processus de création de sens ou dans son produit résultera en un changement de l'action (ou réaction) de cet individu face à cette situation.

Cet intérêt envers l'enclenchement d'un changement chez l'individu par l'entremise d'une modification apportée à sa création de sens se transpose facilement à la situation de formation. La distinction proposée par Watzlawick entre les deux niveaux de la réalité permet de ce fait d'ouvrir une multitude de possibilités pour le formateur qui souhaite enclencher un changement chez l'individu sans pouvoir changer le contexte opératoire dans lequel ce dernier évolue. En provoquant un changement dans le mode de construction de la réalité de deuxième ordre du participant, le formateur transforme ce qui, pour ce participant, *est* la réalité. Cette modification dans la réalité de l'individu, c'est-à-dire dans ses représentations du monde qui l'entoure, amène l'individu à changer sa façon d'appréhender les choses, sa relation au monde. En fait, cela influence le processus de création de sens de l'individu ; sa perception, sa compréhension, son interprétation du monde... et donc son action. En effet,

« ce sont moins les événements qui nous limitent que l'interprétation que nous en donnons. » (Kourilsky-Belliard, 1999, p.62). Ainsi, apporter un changement dans la lecture situationnelle qu'un individu fait des événements et des situations offre nécessairement une possibilité de contribuer à une modification de l'interaction, puisque ce changement agit également sur les choix d'actions et de réactions envisageables par l'individu.

Le modèle présenté par Kourilsky-Belliard (1999) (voir Figure 2.1) sur le changement par l'entremise d'une nouvelle lecture de la réalité illustre cette idée. On y voit clairement les nombreuses étapes qui entrent en jeu dans le processus de création de sens et les différents recadrages pouvant y être rattachés pour favoriser une transformation du sens créé par l'individu.

Figure 2.1
La logique circulaire de la communication
Les différents paramètres susceptibles d'être recadrés dans un système
par Kourilsky-Belliard (1999, p.52)



Ainsi, il nous paraît adéquat de dire qu'un formateur qui parvient à ancrer les savoirs transmis à même le processus de création de sens des participants, c'est-à-dire à influencer ou à provoquer, chez les participants, une modification au niveau de leur processus de création de sens (perception, interprétation, compréhension) ou au niveau de leur produit porteur de sens (représentations personnelles), aura davantage de chances de favoriser l'impact de la formation en terme d'enclenchement d'un changement (transformation) dans l'action et la pensée des participants. Parmi toutes les stratégies communicationnelles qu'un formateur utilise ou peut utiliser en formation, il a donc tout avantage à privilégier celles qui favorisent un changement de sens chez les participants, et donc un changement de leur conception du monde, en lien avec les savoirs transmis et les contenus abordés.

2.2 STRATÉGIES COMMUNICATIONNELLES

Avant de pouvoir parler des stratégies communicationnelles qui favorisent le plus un changement (transformation) chez les participants, il est important d'explicitier ce à quoi nous faisons référence lorsque nous parlons de « stratégies communicationnelles ». Pour ce faire, nous présenterons tout d'abord ce que nous entendons par communication, et nous tirerons ensuite profit de cette conception de la communication pour exposer un regroupement sommaire de différents types de stratégies développées dans la littérature de formation.

2.2.1 La communication : texte, co-texte et contexte

Pour commencer, il est important, lorsque nous parlons de communication, de définir plus clairement ce concept puisque ses significations sont étonnamment vastes. Pour ce faire, puisque nous nous intéressons à la modification du sens par la communication en situation de formation en entreprise, nous ne nous limitons pas à la communication comme *langue*, c'est-à-dire en tant que mots assemblés en un tout signifiant. Nous la considérons plutôt comme un *langage*, c'est-à-dire comme un « ensemble signifiant composé de *différents comportements sémiotiques*, servant de moyen de communication et d'expression dans une communauté socio-culturelle » (Pavelin, 2002, p.53). C'est « l'une des lois fondamentales de la communication que tout comportement en présence d'autrui a valeur de message, en ce sens

qu'il définit et modifie le rapport entre les personnes. » (Watzlawick, 1984, p.16). Ainsi, la communication ne se limite pas à la parole verbale (texte / langage digital), elle englobe également « tous les comportements, les indices et les symboles ayant valeur de message pour autrui » (Cormier, 2002, p.43), et donc, tout ce qui est du domaine gestuel non-verbal et paraverbal (co-texte / langage analogique) (Kourilsky-Belliard, 1999 ; Pavelin, 2002)². Des éléments tels que l'intonation, l'expression faciale, le regard ou la position du corps peuvent communiquer autant d'information, sinon plus, que les mots utilisés. C'est d'ailleurs le cas pour l'information relationnelle : « c'est essentiellement par le langage non verbal que nous indiquons à notre interlocuteur la nature de la relation que nous souhaitons établir avec lui. » (Kourilsky-Belliard, 1999, p.162).

Il existe également une troisième composante à la situation communicationnelle; le contexte. Il serait en effet réducteur de limiter la communication à sa manifestation verbale (texte) et à celle non-verbale (co-texte) puisque l'individu engagé dans une communication ne tire pas seulement profit de ce que dit son interlocuteur et de la façon dont il le dit pour comprendre ce dont il est question, il profite également de l'information transmise par les éléments du contexte communicationnel. « Rien n'est à considérer isolément, chaque chose et chaque être existent et se situent dans un ensemble d'autres éléments en interaction avec lui » (Watzlawick, Jackson et Beavin, 1972, p.15). Ainsi, « la communication interpersonnelle [...] peut se définir comme l'échange d'informations et de significations créées et partagées entre deux personnes ou plus à travers les messages verbaux et non-verbaux, en fonction d'un contexte donné. » (Cormier, 2002, p.42). De ce fait, dissocier une phrase, l'intonation et les gestes qui l'accompagnent du contexte dans lequel cette phrase est énoncée réduit grandement la quantité et la qualité de l'information transmise, et donc, ampute la communication d'une part importante d'elle-même.

Selon Mucchielli (2005), plusieurs contextes sont présents à toute situation communicationnelle, mais nous pouvons décider de celui ou ceux dans lequel nous voulons comprendre la situation.

² Nous tenons à préciser que pour Cosnier (1991), auteur souvent associé à la notion de co-texte, les éléments non-verbaux sont désignés sous le terme de paratexte et non de co-texte. Pour cet auteur, le co-texte réfère aux énoncés verbaux antérieurs.

« Selon « l'empan » du cadrage réalisé, c'est-à-dire selon l'étendue des phénomènes pris en compte ou leur « ponctuation », le système pris comme référence sera différent, et le sens construit le sera donc aussi. [...] Ainsi, l'interprétation trouve ses multiples racines dans les processus de contextualisations différentes qui sont opérés par des acteurs différents, volontairement ou non. » (Mucchielli, 2005, p.28)

Mucchielli (2005) distingue la présence de sept contextes fondamentaux qui influencent la création de sens : le contexte spatial (disposition du lieu, contraintes liées); le contexte physique et sensoriel (liés aux cinq sens); le contexte temporel (le moment, en fonction de ce qui a déjà été dit); le contexte des positions respectives des acteurs (positionnement des acteurs entre eux); le contexte relationnel social immédiat (qualité des relations); le contexte culturel de référence aux normes et règles collectivement partagées (normes sollicitées ou construites au cours des échanges); et le contexte expressif des identités des acteurs présents (intentions et enjeux connus).

2.2.2 Les stratégies communicationnelles : un modèle a priori

Par stratégies communicationnelles, nous faisons référence au choix, à l'usage et à la coordination d'actions et d'actes langagiers que font les formateurs en vue d'atteindre un objectif ou un résultat en lien avec l'apprentissage ou le changement chez les participants.

S'il nous semble intéressant de lier stratégies et communication, c'est parce que cette dernière « vise avant tout à produire un effet chez celui ou ceux à qui elle s'adresse » (Kourilsky-Belliard, 1999, p.100). Elle est donc un outil privilégié pour l'influence et le changement. « Communiquer, c'est intervenir pour changer l'état de la situation d'autrui, sa construction de la réalité, pour susciter des comportements différents. » (Kourilsky-Belliard, 1999, p.102).

S'il nous semble nécessaire de parler du texte, du co-texte et du contexte de la communication, c'est qu'ils nous semblent tous trois propices à l'usage de stratégies communicationnelles pour favoriser le processus de création de sens chez l'individu et le changement de ses représentations personnelles. « De multiples langages sont possibles pour

nous exprimer et nous relier aux autres : c'est en manipulant ces différents langages que s'ouvrent de multiples possibilités d'influencer le changement. » (Kourilsky-Belliard, 1999, p.136)

2.2.2.1 Les stratégies communicationnelles textuelles

Tout d'abord, le texte, c'est-à-dire les mots employés, joue incontestablement un rôle clé dans la communication. C'est la base du message transmis, c'est l'élément le plus visible de la communication ; c'est le texte comme il serait écrit. Le choix de ce qui est dit (choix des mots, information transmise, etc..), de la façon dont c'est dit (séquence des phrases), et le choix de ce qui n'est pas dit (ce qui est tût, ce qui est laissé en suspends) ont un grand impact sur l'information qui est transmise et sur l'interprétation qu'en fera le destinataire.

Les théories et concepts liés à la communication comme message constitué de mots porteurs de sens sont nombreux. Remis dans le contexte d'un usage possible lors de formations, nous avons choisi de regrouper les différents types de communication en trois grandes catégories, constituées en fonction de l'objectif poursuivi par le formateur. Premièrement, nous considérons les stratégies communicationnelles *informatives*. Nous regroupons sous ce terme toutes les communications ayant pour but de transmettre de l'information au participant. Ces stratégies s'apparentent à l'objectif du discours informatif qui est de transmettre un savoir (Boudrias, 1989) et elles relèvent du rôle du formateur en tant que « dispensateur de connaissances » (Pol Debaty, 2000). Le contenu théorique de la formation et les exemples donnés pour l'illustrer en font partie. Ces stratégies regroupent toutes celles qui touchent à la présentation et la clarification des concepts et des idées.

Deuxièmement, nous considérons les stratégies communicationnelles de *recadrage*. Nous regroupons dans cette catégorie toutes les stratégies ayant pour but de provoquer une réflexion chez le participant pour l'amener à faire de nouveaux liens. Ces stratégies nécessitent souvent davantage d'imagination ou de créativité. Elles peuvent être axées sur ce que l'individu sait déjà, comme les questions, les reformulations ou les reflets, ou elles peuvent être utilisées de façon à présenter les choses d'une façon nouvelle pour permettre à l'individu de considérer les choses autrement. Les métaphores, les anecdotes, les allégories et

les techniques de recadrage en sont un bon exemple. Nardone et Watzlawick (1990) y font d'ailleurs référence comme stratégie de communication dans un cadre thérapeutique, et Bandler et Grinder (1999) ont développé les techniques du recadrage de la perception des individus à travers leurs travaux sur la programmation neuro-linguistique (PNL).

La troisième et dernière catégorie de stratégies communicationnelles liées à l'utilisation planifiée du langage est celle que nous qualifierons de *rhétorique*. Sous cette appellation, nous regroupons toutes les stratégies utilisées par le formateur qui souhaite faire adhérer le participant à une pensée en particulier. Ces stratégies, souvent étudiées dans le milieu de la vente et du marketing, sont beaucoup plus calculées et portent une attention particulière au choix des mots et aux séquences des phrases. Toutes les méthodes persuasives et manipulatrices en font partie. Les techniques étudiées, entre autre, par Bellenger (2003), Mucchielli (2005) ou Joule et Beauvois (2003) se situent dans cette lignée puisqu'ils se sont intéressés, dans l'ordre, aux moyens d'influencer et de convaincre les autres, aux techniques d'influence et de manipulation, et aux stratégies pour amener les autres à faire librement ce que nous voulons qu'ils fassent. Ces stratégies ont en commun d'avoir été développées dans le but d'user des possibilités offertes par la communication verbale pour agir sur l'autre, sur sa pensée et sur son action.

Ces trois catégories de stratégies communicationnelles, informatives, de recadrage et rhéoriques, peuvent donc être mises à profit par le formateur qui souhaite exploiter le texte de la communication en tant qu'outil permettant de modifier le sens créé par les participants, par l'accroissement de leurs connaissances, la stimulation de leurs réflexions ou par l'incitation de leur adhésion à des idées spécifiques.

2.2.2.2 Les stratégies communicationnelles co-textuelles

Ensuite, malgré l'importance de la communication en tant que texte, il ne faut pas oublier l'élément co-textuel de la communication verbale, c'est-à-dire les éléments non-verbaux et le paralangage. Le paralangage peut être défini comme « les éléments vocaux non verbaux tels que les qualités de la voix (intonation, timbre, volume, hauteur...), les vocalisations (rires,

sanglots, soupirs...), ou les « pauses non grammaticales » » (Pavelin, 2002, p.20). Ce sont des éléments qui peuvent avoir un rôle significatif dans la communication formative. Il est donc nécessaire de s'y attarder.

Il existe plusieurs outils naturels – et paralangagiers – que le formateur peut mettre à profit : sa voix (débit, articulation, force, modulations), ses gestes, son regard, l'utilisation qu'il fait de l'espace, son positionnement (assis / debout, devant / derrière) et sa tenue vestimentaire (Lotrian Capitaine, 2003). En fait, parce que son influence s'exerce à travers ces canaux, et que ce sont ses moyens d'action, le formateur a vraiment avantage à les contrôler afin d'éviter de subir passivement l'influence des autres (Mongeau et Tremblay, 1991). La littérature pour les formateurs soulève couramment l'importance de tenir compte des différents éléments langagiers et non-verbaux, et il n'est pas rare de trouver des trucs et techniques à utiliser en formation de façon à en contrôler l'impact. Regarder une personne plus longtemps que les autres, mais sans la fixer, pour influencer cette personne en particulier, ou encore, privilégier la position côte à côte pour favoriser la complicité, et la position face-à-face pour favoriser l'affrontement (Mongeau et Tremblay, 1991), en sont deux exemples parmi tant d'autres. Toutefois, si ces conseils et informations nous semblent pertinents en regard de notre intérêt pour les éléments co-textuels du langage, mis à profit en situation de formation, nous souhaitons apporter une nuance. Certains auteurs, tels que Messinger (2003), présentent un dictionnaire de la gestuelle beaucoup trop poussé – voire excessif – en regard de nos besoins. En effet, nous éprouvons une certaine hésitation à attribuer une signification trop arrêtée à certains gestes (ex : signification de la main droite qui touche le nez), de la même façon que nous le faisons pour la signification des mots. Ainsi, dans le cadre de cette recherche, nous ne nous intéressons pas à la signification que prend chaque geste dans la communication en formation, mais plutôt à celle qui se dégage de la situation communicationnelle et de la dynamique créée par les éléments paralangagiers. En ce sens, il nous semble plus significatif et approprié à notre objectif de nous concentrer sur cinq outils naturels du formateur soulignés par Lotrian Capitaine (2003) : la voix du formateur, ses gestes, son regard, l'utilisation qu'il fait de l'espace et son positionnement.

2.2.2.3 Les stratégies communicationnelles contextuelles

Finalement, le dernier élément communicationnel auquel nous souhaitons nous attarder est celui du contexte. Le contexte communicationnel d'une interaction en face-à-face est en partie constitué d'éléments non-langagiers de la communication non-verbale, mais également d'autres éléments externes au message (Brossard et Cosnier, 1984) puisqu'ils constituent et influencent le message au même titre que les éléments paralangagiers. Ces éléments externes inclus dans le contexte varient naturellement en fonction des auteurs.

Parmi les sept contextes que Mucchielli (2005) a distingués et que nous avons nommés précédemment, nous nous limiterons aux quatre contextes que cet auteur privilégie pour influencer la création de sens chez les autres : le contexte de normes, celui des relations, celui des positions et celui des identités. Partant du postulat que « les acteurs font des actions qui ont un sens pour eux », il propose la manipulation de ces contextes de façon à favoriser l'émergence du sens souhaité, et donc, des comportements désirés. À ses yeux, l'utilisation du concept de manipulation ne réfère donc pas à cette définition négativement connotée que nous évoquons habituellement, elle renvoie plutôt à une forme d'influence prenant racine dans la présentation planifiée de l'environnement à l'individu de façon à diriger sa ponctuation des situations qu'il rencontre. En effet, pour Mucchielli (2005, p.28), influencer c'est « faire surgir, par des manipulation contextuelles *ad hoc*, un sens qui s'impose aux interlocuteurs et les amène à agir en conformité avec lui. Bien entendu, le manipulateur a prévu ce sens, de telle sorte que l'action qui lui correspond soit en accord avec ce qu'il attend. » Ainsi, « manipuler le sens passe par une manipulation de la situation » (Mucchielli, 2005, p.29). La distinction de ces divers contextes externes au message met donc en lumière différents éléments qui ne font pas partie du texte ou du co-texte à proprement parler, mais qui influencent la communication et sont influencés par elle, collaborant de ce fait au sens créé en situation.

Si nous insistons autant sur l'importance et la contribution du contexte dans la communication, c'est que nous partageons l'idée selon laquelle la communication n'est pas seulement un message qui est transmis entre un émetteur et un récepteur, grâce à un codage-décodage dans lequel intervient une notion de bruit (modèle linéaire de Shannon et Weaver).

Il nous semble plus complet de parler d'une co-construction dans l'interaction entre les divers actants et le contexte puisque le sens est quelque chose qui se crée progressivement, et qui s'ajuste en fonction des réactions et feed-back reçus. Ainsi, il nous semble juste de reprendre les termes de Flahault (1978), et de parler de co-construction de sens et de relation, ou encore, de co-production et de co-interprétation des interventions en cours lorsque nous parlons de communications face-à-face.

En recoupant les trois composantes de la communication, les stratégies textuelles (informatives, de recadrage et rhétorique), les stratégies co-textuelles (liées au non-verbal et au para-verbal) et les stratégies contextuelles (normes, relations, positions et identités) permettent un regard riche et varié pour aborder, d'un point de vue communicationnel, l'enclenchement d'un changement (transformation) chez les participants. De plus, cette diversité de stratégies communicationnelles utilisables par les formateurs en entreprise offrent de multiples possibilités à ces formateurs de contribuer à une modification du sens que les participants font émerger des situations qu'ils rencontrent, et ainsi, enclencher un changement dans leur façon d'agir et d'interagir dans chaque situation rencontrée.

CHAPITRE III

CADRE MÉTHODOLOGIQUE

Ce troisième chapitre vise à présenter et à décrire notre démarche de recherche. Pour ce faire, nous présentons, tout d'abord, le positionnement épistémologique et stratégique auquel nous avons adhéré pour réaliser cette recherche. Dans les deuxième et troisième sections, nous retraçons la démarche liée à notre cueillette de données et à notre analyse. Pour terminer, nous communiquons les aspects éthiques liés à notre méthode.

3.1 ÉPISTÉMOLOGIE ET STRATÉGIE

La visée dans laquelle s'inscrit notre recherche et la nature des données que nous souhaitons obtenir orientent nécessairement le choix de la stratégie qui nous permettra de répondre à notre questionnement. Notre volonté de clarifier les relations d'influence entre le formateur et les participants et de comprendre les éléments structuraux de ces relations d'un point de vue de changement, implique la mise à profit d'une stratégie de recherche qualitative et d'une perspective inductive du phénomène.

3.1.1 Position épistémologique

Tout d'abord, la nature du questionnement qui nous guide à travers cette recherche nous place, comme chercheure, dans une vision interprétative des événements et de la communication. L'approche interprétative, ou compréhensive, s'appuie sur la « conviction selon laquelle on ne peut pas avoir de meilleure porte d'entrée sur les réalités humaines et les pratiques sociales, qu'à travers les interprétations que les humains construisent » (Bernier, 1987, p.14 *in* Lessard-Hébert, Goyette et Boutin, 1990, p.45) Hors, nous souhaitons justement comprendre la réalité des acteurs qui suivent une formation et découvrir

l'appréciation qu'ils ont de cette formation en fonction de leur réalité et de leurs représentations personnelles. Cette préoccupation qui nous anime implique donc que nous nous attardions au sens que les acteurs donnent aux situations auxquelles ils sont confrontés et aux explications qu'ils y rattachent.

Ensuite, le regard que nous portons sur le changement, par la création de sens et par la mouvance de la conception du monde des acteurs, ou de leurs représentations personnelles, nous amène à situer cette recherche dans une perspective constructiviste et interactionniste. Nous adhérons à l'idée que c'est par l'entremise d'un processus dynamique que nous donnons un sens aux situations auxquelles nous sommes confrontés, et que par le fait même, ce sens crée notre réalité. C'est dans l'interaction entre l'individu et son environnement que se construit la vision du monde qu'a cet individu, la conception qu'il a des situations qu'il rencontre. C'est donc non seulement une simple construction ou interaction qui a lieu, mais une véritable co-construction qui s'opère et permet à l'individu d'appréhender la réalité avec sens, tout en lui donnant sens.

Cette idée d'interaction et de co-construction de sens, largement développée par le courant interactionniste, s'arrime particulièrement bien à la situation qui nous intéresse (la formation en entreprise) puisque la communication y est orientée de façon à favoriser les apprentissages d'un *groupe* de participants, c'est-à-dire d'une situation où les interactions – autant celles entre le formateur et les participants qu'entre les participants eux-mêmes – jouent un rôle privilégié. Ainsi, le sens que crée l'individu à partir de l'objet de son expérience, c'est-à-dire l'apprentissage et le changement que le participant retire de la formation, est intimement lié aux relations créées avec le formateur et les autres participants ainsi qu'aux interactions qui sont produites.

L'apprentissage devient donc non seulement un transfert de savoir, mais également une co-construction de sens émergeant de l'interaction, et la communication dépasse la nature de simple *message* vecteur de significations, pour devenir un *contexte communicationnel* enrichissant ce qui est dit d'une manière qui influence les interactions.

Cette position épistémologique nous paraît donc être la plus appropriée considérant la nature et la portée de notre questionnement. La vision interprétative nous amène à considérer l'interprétation subjective des sujets plutôt qu'une objectivation des faits et événements. Cela nous permettra d'aborder le sens et la signification que les acteurs attribuent aux différentes situations et interactions vécues durant la formation. Les visées constructiviste et interactionniste nous permettent quant à elles de considérer le caractère non figé de cette attribution de sens, c'est-à-dire comme un processus en continu mouvement. Nous pourrions ainsi considérer la création de sens comme étant à la fois source d'influence et elle-même susceptible d'être influencée, et ainsi aborder l'action des participants et des formateurs comme une co-crédation d'un sens favorisant, durant la formation, l'amorce d'un changement dans le regard des participants envers le monde qui les entoure.

3.1.2 Nature des données à recueillir

La visée dans laquelle s'inscrit cette recherche oriente nécessairement les éléments à prendre en considération lors de la cueillette des données. Les données spécifiques que nous cherchons à recueillir sont celles qui nous permettront de répondre à notre questionnement : *lors d'une formation donnée à des gestionnaires, quelles sont les stratégies du formateur qui, d'un point de vue communicationnel, permettent à cette situation d'échange de favoriser chez les participants l'enclenchement d'un processus de changement par une modification de leur vision du monde.*

Pour ce faire, nous devons non seulement tenir compte des comportements et actions des acteurs, mais également mettre de l'avant la perception qu'ils ont de leur expérience, et ce, autant en terme d'intentionnalité que d'impact perçu. De plus, nous nous attarderons autant à la perception des participants qu'à celle des formateurs. Ces deux catégories d'individus sont en interaction lors de la formation, et bien qu'ils ne partagent pas nécessairement une vision uniforme des événements et de leurs rôles respectifs, ils participent tous à la création, pour chaque personne, d'une signification découlant de cette situation d'échange liée à cette formation en particulier. Nous chercherons donc à dépasser ce qui est dit par les acteurs afin d'en dégager le sens qu'ils y rattachent et mieux comprendre leur comportement en passant

par leurs significations personnelles. En ce sens, ce n'est pas tant l'analyse de la précision ou de la séquence des mots utilisés qui nous importe dans cette recherche que l'analyse du phénomène d'influence et de changement en regard d'une compréhension du contexte dans lequel les acteurs évoluent et de l'expérience qu'ils en ont.

3.2 CUEILLETTE DES DONNÉES

Tel que nous l'avons mentionné, afin de pouvoir réellement comprendre l'influence du formateur sur l'enclenchement d'un processus de changement de sens chez les gestionnaires en situation de formation, il nous semble nécessaire de ne pas nous restreindre au point de vue des gestionnaires. C'est pourquoi nous souhaitons également mettre à contribution le point de vue des formateurs et celui, extérieur, du chercheur-observateur afin d'éclairer les relations existant entre l'intentionnalité de communication du formateur, sa communication effective et le sens que les participants donnent à cette communication. Ensuite, bien qu'il nous semble essentiel de croiser l'information provenant de différentes sources, par différentes techniques (entrevues individuelles semi-dirigées, observations, questionnaires), nous ne visons pas une compréhension complète découlant de l'étude exhaustive, de l'entière des facettes de notre objet d'étude. En effet, si nous souhaitons centrer notre analyse sur un cas en particulier étudié sous divers angles, ce n'est pas pour faire une analyse de cas à proprement parler, mais plutôt pour élaborer une compréhension contextuelle et élargie du phénomène étudié.

3.2.1 Critères de sélection des acteurs

Dans le cadre de cette étude, nous avons ciblé deux groupes de sujets en relation avec la formation en entreprise qui nous semblaient important à questionner pour répondre à nos objectifs de recherche : les participants de la formation et les formateurs. C'est en effet par la mise en relation de ces deux groupes d'acteurs que nous pouvons considérer la situation communicationnelle de formation dans son ensemble puisque nous tenons ainsi compte de la

perception de tous³ les interactants en présence. Toutefois, nous ne pouvons pas parler de participants ou de formateurs sans d'abord parler de formation.

3.2.1.1 Sélection des formations

La première étape que nous avons dû effectuer avant même de sélectionner les sujets a été de trouver les formations qui serviraient de point d'ancrage à notre démarche de recherche. Nous avons privilégié d'en choisir deux plutôt qu'une afin de nous assurer, dans un premier temps, de récolter suffisamment d'information, autant du point de vue des participants que des formateurs, et, dans un second temps, pour permettre la mise en relief et la validation des données récoltées. Nous croyons en effet que de disposer de plus d'une perspective sur un même sujet peut mettre en lumière de façon plus évidente ce qui relève de l'individu, ce qui relève du groupe d'individus et ce qui relève du contexte. Par contre, nous avons choisi de nous limiter à deux formations pour des raisons de faisabilité en terme de disponibilité des formations ciblées et en terme de temps et d'investissement que cela aurait nécessité de notre part.

Plusieurs caractéristiques ont été considérées lors de la sélection des deux formations. Tout d'abord, chacune des formations devait être donnée en entreprise et spécialement composée de participants occupant un poste de gestion. Ensuite, pour une question de faisabilité, elles devaient se donner sur une durée d'une demie journée à deux jours, et elles devaient être composées d'un groupe de 6 à 15 participants. Finalement, les deux formations devaient être données entre mai et août 2007 et aborder un sujet davantage axé sur le développement de compétences ou d'habiletés relationnelles et ou communicationnelles, mieux arrimées à nos compétences et intrinsèquement propices à des changements touchant la création de sens. De plus, quatre critères secondaires ont également été considérés dans la sélection des formations : que les deux formations soient données dans la même entreprise⁴, qu'elles ne

³ Bien que, de par notre présence, nous soyons partie prenante du contexte et que nous en tenions compte dans cette recherche, nous ne nous considérons pas, dans ce cas précis, comme faisant partie des interactants en présence. Ce « tous » renvoie exclusivement aux formateurs et aux participants.

⁴ Nous avons choisi de ne pas spécifier un profil d'entreprise précis comme critère de sélection afin de ne pas limiter nos possibilités de terrain pour effectuer cette recherche. Toutefois, puisque le profil de

soient pas données par le même formateur, qu'il y ait des participants qui participent aux deux formations, et, pour des raisons d'accessibilité, qu'elles soient données à Montréal ou dans les environs.

Le choix final des deux formations a principalement découlé d'une variable de disponibilité. Nous avons contacté un formateur qui s'est dit intéressé par notre recherche et il nous a proposé trois formations. Comme deux de ces formations répondaient en tout point à nos critères, principaux et secondaires, nous les avons choisies.

3.2.1.2 Sélection des sujets

Une fois que les deux formations ont été ciblées, il nous a fallu procéder à la sélection des sujets (participants et formateurs). Comme le choix de la formation entraînait de lui-même un échantillonnage réduit et non aléatoire de sujets potentiels, nos critères de sélection parmi ces derniers étaient fort peu restreints. Nous n'avons donc établi que trois critères de base pour chacun des groupes de sujets, dont deux étaient inhérents au choix des formations.

Tout d'abord, les sujets-participants sélectionnés pour collaborer à notre recherche devaient être gestionnaires, préférablement depuis peu de temps puisque le fait d'être dans une période de transition (nouveau poste, nouvelles fonctions) les rendait possiblement plus ouverts à apprendre et à changer pour mieux répondre à leurs nouvelles tâches. Ces gestionnaires devaient également participer à l'une ou l'autre des formations ciblées précédemment et ils devaient accepter de participer à cette recherche, que ce soit pour le processus entier ou seulement pour l'observation effectuée par la chercheuse⁵. Ensuite, les sujets-formateurs sélectionnés devaient être engagés par l'organisation, comme formateurs internes ou externes

l'entreprise, en tant que contexte de la situation d'apprentissage qu'est la formation, a une incidence sur les résultats, nous l'avons précisé dans la première section de la présentation des résultats (*voir* par. 4.1.1.1). Nous indiquerons tout de même, pour faciliter la lecture de la cueillette des données, que l'entreprise qui nous a servi de terrain dans le cadre de ce mémoire est une filiale canadienne d'une entreprise privée européenne oeuvrant dans le domaine de l'assurance, et le groupe de participant ne réunissait aucune minorité visible.

⁵ Ce critère lié à l'acceptation, par les sujets, d'une participation à cette recherche découle de volonté d'adopter une démarche éthique et transparente. Nous abordons l'aspect éthique de notre démarche dans la section 3.4.

(consultants / contractuels), pour y donner une ou des formations; ils devaient donner l'une ou l'autre des formations ciblées; et ils devaient accepter de participer à cette recherche.

Naturellement, bien que le choix des formations précédait la sélection des sujets, la sélection des sujets avait priorité sur celle des formations. En ce sens, si la plupart des sujets liés à une formation avaient refusé l'entrevue avec la chercheuse, nous aurions procédé à une autre sélection de formations.

3.2.2 Outils et techniques de collecte des données

Dans le cadre de cette recherche, nous avons cru pertinent de mettre à profit l'utilisation de trois outils de cueillette de données, autant pour assurer la fiabilité de nos résultats par une triangulation des outils que pour nous permettre une compréhension plus globale de la situation. Nous avons utilisé : l'observation, le questionnaire et l'entrevue individuelle.

3.2.2.1 L'observation

En premier lieu, nous avons procédé à l'observation directe de deux formations ciblées. « L'observation directe consiste, pour un chercheur, à observer directement son objet d'étude ou le milieu dans lequel le phénomène se produit afin d'en extraire les renseignements pertinents à sa recherche. » (Mace et Pétry, 2000, p.92). Cette technique a comme particularité qu'elle « ne peut s'appliquer qu'à une situation sociale délimitée dans l'espace et dans le temps, étant donné l'ouverture et l'exhaustivité de son approche et la présence intensive sur le terrain qu'elle exige de la chercheuse » (Gauthier, 1984, p.229). Étant donné que notre sujet d'étude se limite à deux formations ciblées de 1 et 2 jours, l'observation directe s'est avérée possible.

Les observations directes que nous avons effectuées étaient non-participantes en ce sens où nous avons privilégié de demeurer à l'écart des acteurs impliqués dans la formation et que nous ne sommes pas devenue une actrice à part entière. Toutefois, l'orientation interprétative dans laquelle s'inscrit cette recherche implique que « quand nous observons, nous tentons de

développer une compréhension subjective en comprenant la situation du point de vue des gens que nous observons. » (Lacasse, 1991, p.113) Nos observations directes s'inscrivent donc dans une perspective subjective, par opposition à objective, en ce sens où notre visée n'était pas purement descriptive, mais visait une compréhension de la réalité des acteurs.

Comme toute technique de collecte de données, l'observation présente des limites. L'une de celles souvent mentionnées est « l'ethnocentrisme et la subjectivité de la chercheuse, qui risque de pervertir son choix des situations à observer, sa perception de ces situations et, en conséquence, ses analyses. » (Gauthier, 1984, p.243). Afin de favoriser la validité de nos résultats malgré la présence inévitable d'une subjectivité de notre part, nous avons d'abord privilégié d'en tenir compte en gardant à l'esprit notre activité d'observation et les déformations possibles dont nous pourrions être à la source. Nous sommes consciente que toute observation effectuée dépend en grande partie de la personne qui observe, de la même façon que tout observateur devient une partie du contexte de la situation qu'il observe. En ce sens, « la méthodologie des sciences du comportement se doit de traiter ces perturbations et d'exploiter la subjectivité inhérente à cette activité d'observation, seule voie qui conduira à une objectivité authentique plutôt que fictive. » (Lacasse, 1991, p.16).

Ensuite, afin de diminuer la portée de cette subjectivation en cours d'observation, nous avons eu recours à une grille (*voir* app. A.3, p.183) pour guider notre observation. En plus de restreindre et de cibler les éléments portés à notre attention, cela nous a permis de garder une certaine distance en regard des événements et actions ayant cours durant la formation.

Trois éléments sont entrés en ligne de compte dans notre élaboration de cette grille d'observation. Tout d'abord, en accord avec la visée épistémologique dans laquelle s'inscrit cette recherche, nous avons privilégié de ne pas nous restreindre à l'observation de certains éléments précis, mais d'également tenir compte du contexte global de la formation en considérant cette situation d'échange dans son ensemble. Ensuite, nous avons ciblé les éléments à porter à notre attention en fonction de notre objectif d'observer les interactions entre le formateur et les participants d'un point de vue communicationnel (verbal, non-verbal et contextuel). Nous nous sommes également assurée que le choix des modalités d'observation et d'annotations retenues concordait avec l'ébauche de notre cadre conceptuel

et qu'il suffisait à répondre à nos trois objectifs principaux liés à l'observation. Ces trois objectifs étaient de nous familiariser avec l'environnement physique, culturel et personnel de l'entreprise; de récolter certaines données de base nous permettant d'orienter et de mieux diriger les entretiens individuels post-formation et de disposer d'un regard extérieur au déroulement de la formation nous permettant de porter un regard plus complet sur les événements, valider l'information récoltée par l'entremise des autres outils et affiner notre analyse. Finalement, dans la lignée de notre recherche, mais en dehors de son cadre officiel, nous avons procédé, avant la collecte officielle de données, à une observation directe non-participante d'un atelier de formation. Cette observation a été effectuée en mai 2007, dans la même entreprise que les formations ciblées, avec l'un des mêmes formateurs⁶, et avec la même démarche éthique. Aucune des données recueillies lors de cette pré-observation n'a été utilisée dans le cadre de cette recherche, mais cela nous a permis de mettre à l'épreuve la conception de notre grille d'observation et de nous initier à la culture (organisationnelle et de formation) du milieu.

3.2.2.2 Le questionnaire

En second lieu, nous avons mis à profit l'utilisation de courts questionnaires (*voir app. A.4 et A.5, pp.185,188*)⁷. Selon Lacasse (1991), les questionnaires présentent l'avantage de fournir des données qui sont faciles à manipuler, à classer en catégories, à quantifier et à généraliser, et ils facilitent l'analyse et les vérifications. Toutefois, les données récoltées dépendent de la justesse des questions et de l'honnêteté des sujets. Elles peuvent également amener le chercheur à perdre une vision d'ensemble et à faire des erreurs d'interprétation liées aux différences culturelles. De plus, les questionnaires « répondent souvent mal à des problèmes touchant des relations sociales complexes ou impliquant des « patterns » d'interactions à plusieurs niveaux » (Lacasse, 1991, p.115).

⁶ Ce formateur était 2F2 (voir plus loin).

⁷ Vous trouverez, à droite de ces questionnaires présentés en annexe, quelques commentaires que nous avons rajoutés à l'intention du lecteur afin de mettre en évidence le lien entre nos objectifs poursuivis et les questions que nous avons privilégiées.

Les questionnaires que nous avons utilisés avaient pour objectif de récolter les impressions immédiates des participants et des formateurs quant au déroulement et à la portée de la formation. Légèrement différents pour les deux groupes de sujet (participants et formateurs), les questionnaires étaient composés d'une part presque égale de questions fermées et de questions ouvertes. Nous les avons distribués et ramassés à la toute fin des formations, entre le questionnaire de l'entreprise concernant l'appréciation des participants face à la formation et avant le départ des sujets.

Les participants se sont donc trouvés à remplir, l'un à la suite de l'autre, deux questionnaires où certaines questions se recoupaient. Cela a sans doute joué sur la quantité d'information qu'ils ont communiquée. Toutefois, bien que peu détaillées, les réponses ont tout de même présenté une source intéressante et pertinente d'information qui a contribué à personnaliser les entretiens qui ont été faits par la suite. Cela nous a également permis de nous faire une idée générale de la perception immédiate des acteurs face à la formation et de la mettre en lien avec les impressions résiduelles quelques jours ou quelques semaines après la formation. En ce sens, parce que les données recherchées n'étaient pas le fondement de nos résultats, mais plutôt un outil pour faire le point et permettre de développer encore davantage le sujet auprès des acteurs lors de entretiens, le questionnaire présentait les qualités recherchées.

3.2.2.3 L'entrevue

En dernier lieu, tel que nous l'avons mentionné, nous avons utilisé l'entrevue individuelle comme outil de cueillette de données puisqu'elle est « souvent utilisée en association à l'observation afin de confronter la description aux faits » (Lacasse, 1991, p.114). De fait, « la cueillette de données par observation directe est typiquement complétée, dans les recherches où on l'utilise, par une démarche de questionnement des acteurs de telle situation sociale, afin de pouvoir déterminer le sens de leurs actions » (Gauthier, 1984, p.229).

Nous avons donc procédé à des entretiens auprès des acteurs (formateurs et participants ayant suivi les formations) qui ont accepté. Cette technique nous semblait adaptée à nos besoins puisqu'elle est « particulièrement efficace pour obtenir rapidement une grande quantité de

données provenant de plusieurs perspectives. Elle rend également possible un suivi immédiat et permet des questions de clarification au fur et à mesure que le processus évolue. » (Lacasse, 1991, p.114) De plus, elle « met à jour le côté subjectif » (Lacasse, 1991, p.114), c'est-à-dire que l'information colligée est filtrée par les perceptions et représentations des sujets. Cela nous convenait parfaitement puisque c'est cette perception que nous tentions de connaître afin de mieux situer l'individu dans son contexte et de mieux saisir sa réalité. Le type d'entretien que nous avons privilégié est l'entretien semi-dirigé puisqu'il offre la possibilité d'orienter et diriger la discussion en fonction des objectifs poursuivis, tout en laissant aux acteurs une latitude au niveau des réponses et des éléments qu'ils souhaitent aborder. Nous avons ainsi pu nous baser sur un canevas d'entrevue (*voir* app. B.1, B.2 et B.3, p. 192, 195, 198)⁸ couvrant les informations de base que nous souhaitions obtenir, tout en ayant la latitude de suivre des pistes inattendues et pertinentes abordées par les répondants.

Toutefois, la technique de l'entrevue pose également certaines difficultés dont nous avons tenu compte afin de diminuer le plus possible leurs répercussions en terme d'impact négatif. Lacasse (1991) relève que ces difficultés sont, entre autres, liées à la coopération et à l'honnêteté qui est nécessaire de la part des sujets (ce sont eux qui choisissent ce qu'ils disent et ce qu'ils taisent) ainsi qu'à l'aptitude que cette technique demande, de la part du chercheur, à être systématique, à contrôler les biais potentiels, à être conscient de sa subjectivité, à formuler et reformuler rapidement les bonnes questions et à départager l'information intéressante de celle qui ne l'est pas.

Dans le cadre de cette recherche, les entrevues étaient d'une durée générale d'un peu moins d'une heure et elles étaient enregistrées en format audio. Basées sur un canevas général inspiré d'éléments liés à notre questionnement et à notre cadre conceptuel préalable, notre grille d'entretien a été personnalisée et adaptée pour chaque rencontre en fonction de notre observation des formations et des réponses obtenues dans les questionnaires. De plus, certaines réponses en cours de route nous ont parfois amenée à creuser davantage certains éléments auprès des acteurs suivants, mais nous avons pris garde que ce processus de

⁸ Vous trouverez, à droite de ces canevas d'entrevue présentés en annexe, quelques commentaires que nous avons rajoutés à l'intention du lecteur afin de mettre en évidence le lien entre nos objectifs poursuivis et les questions que nous avons privilégiées.

personnalisation et de peaufinage préserve, à travers chacune des entrevues, l'essentiel du canevas d'entrevue.

Les entrevues ont été réalisées à diverses étapes du processus. Nous avons procédé à deux entretiens avec les formateurs, soit un avant la formation et un après, mais nous n'avons fait qu'un seul entretien avec les participants. Le premier entretien avec le formateur, celui effectué avant la formation, visait à prendre contact avec le formateur, à prendre connaissance de sa vision de la formation en général, et à connaître son approche face à la formation sélectionnée. Les entretiens réalisés après la formation, soit le second entretien avec le formateur et celui avec les participants, visaient quant à eux à développer plus en profondeur l'information récoltée avec le questionnaire, mais surtout à la transcender. En effet, ce sont ces entrevues qui étaient ciblées pour fournir la portion la plus importante des données recueillies. Elles visaient à pousser plus loin la réflexion du formateur et des participants à propos de l'influence que le formateur avait pu avoir sur les participants et à propos des changements que ces derniers ont pu ressentir suite à la formation. De façon à ce que les sujets aient encore la formation à l'esprit, ces entretiens post-formation devaient avoir lieu le plus rapidement possible dans un délai maximal de trois semaines.

3.2.3 Étapes liées à la collecte des données

Nous comptons cinq grandes étapes entourant le processus de collecte de données relatif à cette recherche. La première étape a été la prise de contact avec le milieu en mai 2007. Nous avons approché un formateur (2F2) de l'entreprise ciblée et il a manifesté son intérêt pour notre projet. Une fois qu'il a obtenu l'accord de son supérieur (2F1), deux formations prévues en juin ont été ciblées en fonction de leur concordance avec les caractéristiques établies, puis une entente verbale a été prise. Le formateur 2F2 nous a mis en relation avec la formatrice (1F1) animant la formation 1F et avec le second formateur (2F1) avec qui il allait co-animer la formation 2F afin que nous puissions conclure une entente verbale avec eux. Il est à noter que malgré son grand intérêt, le contact direct avec la formatrice 1F1 a été ardu en raison de sa disponibilité réduite à cette période. Nous n'avons toutefois pas eu ce problème avec le formateur 2F1, et nous avons facilement pu le rencontrer. Quant aux participants-

gestionnaires, le premier contact a été effectué par l'entremise d'un courriel envoyé par 2F2. Ce message contenait en document attaché l'information relative à notre projet de recherche et le formulaire de consentement éthique, approuvé par le comité d'éthique de l'Université du Québec à Montréal, nous permettant d'assister à la formation. Nous avons par la suite joint les participants par téléphone. Ce premier contact, qui a été établi auprès de sept⁹ des douze¹⁰ participants, visait à établir un premier contact, présenter notre projet de vive voix et répondre aux questions éventuelles des gestionnaires. Le premier contact en personne a été effectué la journée même des formations pour l'ensemble des participants ainsi que pour la formatrice IF1.

La deuxième étape a été l'observation non-participante d'un atelier de formation qui s'est déroulé en mai, avec le formateur contacté (2F2). Même si cette observation s'est effectuée en dehors des limites de la recherche et qu'aucune donnée n'a servi à l'analyse, nous avons tout de même procédé à une entente écrite (formulaire éthique) avec le formateur et les participants. Cette étape avait pour objectif de valider notre grille d'observation et de nous permettre de nous familiariser avec notre sujet d'étude et avec la culture du milieu.

La troisième étape est relative à la démarche que nous avons effectuée pour obtenir l'approbation éthique¹¹ de notre démarche auprès du comité institutionnel d'éthique de la recherche avec des êtres humains à l'UQAM.

La quatrième étape a été la collecte de données liée à la première formation qui s'est déroulée les 5 et 6 juin 2007. Cinq sous-étapes y sont rattachées : (1) l'obtention écrite du consentement éthique, par les participants et la formatrice, officialisant leur refus ou acceptation, totale ou partielle, de participer à cette recherche; (2) la conduite d'un entretien individuel avec la formatrice avant la formation; (3) l'observation des deux journées de formation; (4) l'administration d'un questionnaire aux participants et à la formatrice à la fin

⁹ Nous considérons n'avoir établi le premier contact qu'auprès de sept participants puisque ce sont ceux que nous avons réussi à rejoindre par téléphone (les cinq autres n'ayant pas retourné notre appel, soit par manque de temps ou parce qu'ils ne ressentaient pas le besoin d'avoir plus d'explications que celles qu'ils ont lues sur le formulaire de consentement).

¹⁰ Contrairement à l'ensemble de ce mémoire, nous comptons ici douze participants plutôt que treize puisque nous faisons référence à l'établissement d'un premier contact, et qu'il y a une participante qui a assisté aux deux formations.

¹¹ De plus amples détails sur notre démarche éthique sont donnés à la section : « 3.4 Aspects éthiques ».

du deuxième jour de formation; puis (5) la conduite d'un entretien individuel avec la formatrice et les six participants qui ont accepté. Il est à noter que l'entretien individuel pré-formation avec la formatrice, contrairement à ce que nous souhaitions, ne s'est pas déroulé avant la formation, mais plutôt lors de la première journée de formation. Qui plus est, nous avons dû le réaliser en deux temps : une partie sur l'heure du dîner, et une partie à la fin de la journée. Pour ce qui est des entretiens individuels post-formation, celui avec la formatrice a été réalisé vingt-et-un jour après la formation. Les entretiens avec les six participants ont quant à eux été réalisés sur une période de seize jours, du sixième au vingt-et-unième jour suivant la formation.

La cinquième et dernière étape, qui a chevauché la quatrième, a été la collecte de données liée à la seconde formation qui s'est déroulée le 18 juin 2007. Les cinq mêmes sous-étapes y sont rattachées. Il est à noter que les entretiens individuels pré-formation avec les deux formateurs ont été effectués avant qu'eux ne se rencontrent pour planifier leur co-animation. Ces entretiens individuels ont été effectués sur une période de deux jours, et dans un intervalle allant de trois à quatre jours avant la formation, tandis que ceux post-formation avec les formateurs se sont déroulés sur une période de cinq jours et dans un intervalle allant de dix à quinze jours après la formation. Les entretiens post-formation avec les trois participants ont quant à eux été réalisés sur une période de deux jours, les neuvième et dixième jours suivant la formation.

Tableau 3.1
Étapes de la collecte des données

| Étapes | Mois | | |
|--------------------------------|-----------|---|--------------|
| | Mai 2007 | Juin 2007 | Juillet 2007 |
| Prise de contact | 2F2 ; 1F1 | 2F1 | – |
| Entretiens préalables | – | 1F1 ; 2F1 ; 2F2 | – |
| Observations | (Atelier) | (Formation F1) (Formation F2) | – |
| Questionnaires | – | Tous | – |
| Entretiens (post-formation) | – | 1F1 ; 1P1 ; 1P2 ; 1P3 ; 1P4 ; 1P7 ; 1P8 2F1 ; 2P1 ; 2P2 ; 2P3 | 2F2 |

3.3 TRAITEMENT DES DONNÉES

Tel que nous l'avons spécifié dans notre orientation de recherche, nos objectifs nécessitaient de procéder à une analyse qualitative des données. Bien que plusieurs techniques d'analyse qualitative aient été explicitées et détaillées au cours des ans, elles partagent toutes une même orientation : « la recherche de « formes » sous-jacentes aux conduites humaines et faits sociaux » (Mucchielli, 1991, p.49). Qualifiée d'inductive exploratoire, de cyclique ou d'itérative, l'analyse qualitative est « une démarche discursive et signifiante de reformulation, d'explicitation ou de théorisation d'un témoignage, d'une expérience ou d'un phénomène » (Paillé, 1996, p.181) et elle met « en œuvre une aptitude spécifique de l'intelligence humaine : la saisie de récurrences et de constantes qui apparaissent par-dessous le foisonnement des contenus. » (Mucchielli, 1991, p.49). En ce sens, l'analyse qualitative relève « de la découverte ou de la construction de sens. Les mots [...] ne sont jamais analysés que par d'autres mots [...]. Le résultat n'est jamais une proportion ou une quantité, c'est une qualité, une dimension, une extension, une conceptualisation de l'objet. » (Paillé, 1996, p.181). Ainsi, bien qu'elle n'en soit pas moins pertinente pour autant, l'analyse qualitative reste très liée au chercheur : à sa subjectivité lors de la collecte de données (« ...le chercheur arrive lui-même sur le terrain avec ses propres interprétations, ses valeurs et son cadre de référence plus ou moins implicite. » (Lessard-Hébert, Goyette et Boutin, 1990, p.96), et, lors de l'analyse, à son expérience, à ses intuitions et à sa capacité à faire émerger le sens – sans le dénaturer – des données qu'il a récoltées

Plusieurs techniques d'analyse qualitatives existent, telles que, par exemple, l'analyse phénoménologique, l'analyse par théorisation ancrée (grounded theory) ou l'analyse thématique. Toutefois, dans l'objectif de toujours rendre justice le mieux possible à leurs visées stratégiques et aux données qu'ils ont récoltées, « ...les chercheurs en qualitatif sont encore à inventer leurs modèles d'analyse » (Lessard-Hébert, Goyette, Boutin, 1990, p.104). Notre processus qualitatif d'analyse s'inscrit dans cette démarche personnelle d'appropriation, d'interprétation et d'émergence du sens des données. Bien que plusieurs des techniques pré-définies d'analyse présentent une démarche intéressante par rapport à notre questionnement, aucune d'entre elles ne semblait offrir en elle-même la globalité des éléments que nous souhaitions aborder, et permettre les multiples facettes du regard que nous

souhaitions poser sur la situation communicationnelle de formation des gestionnaires en entreprise. En ce sens, plutôt que de nous confiner à la démarche structurée d'une technique d'analyse qualitative pré-établie, nous nous sommes basée sur le modèle interactif de l'analyse des données en recherche qualitative présenté par Miles et Huberman (1984, *in* Lessard-Hébert, Goyette, Boutin, 1990, p.103) et qui « consiste en trois mouvements ou composantes d'activités courantes : la *réduction* des données, leur *présentation* et l'*interprétation / vérification des conclusions* ».

Tout d'abord, la première étape de notre processus d'analyse est donc la *réduction des données*. Cette étape est importante puisque « l'ensemble du matériel recueilli sur le terrain ne constitue pas en soi des données, mais des sources de données. » (Erickson, 1986, p.149, *in* Lessard-Hébert, Goyette et Boutin, 1990, p.103). Ce n'est qu'à partir du moment « où l'esprit analyse le matériel à recueillir ou déjà recueilli qu'il peut être question de "données de recherche" » (Erickson, 1986, *in* Lessard-Hébert, Goyette et Boutin, 1990, p.103). La réduction de données réfère donc au « processus "de sélection, de centration, de simplification, d'abstraction et de transformation" du matériel recueilli. » (Miles et Huberman, 1984, p.23, *in* Lessard-Hébert, Goyette et Boutin, 1990, p.105). Trois procédures sont présentées par Erickson (1986, *in* Lessard-Hébert, Goyette, Boutin, 1990, p.110) pour parvenir à une réduction des notes prises sur le terrain : la lecture (à plusieurs reprises), l'identification des unités de base (ou unités de sens) et le découpage (permettant de regrouper les passages formant les unités de base). Certains auteurs, tel que Van der Maren (1987, p.47), considèrent que cette première étape de codage des données ou de « réduction des particularités en un cadre général et manipulable » avant le traitement des données consiste en une première phase d'interprétation.

Ensuite, la deuxième étape de notre processus d'analyse réfère au traitement des données; c'est *l'organisation et la présentation des données*. Lors de cette étape, il s'agit « de condenser ou de résumer, puis d'organiser, de structurer ou de factoriser pour enfin afficher, présenter les relations, les structures ainsi établies. En bref, le traitement consiste surtout en condensations et représentations » (Van der Maren, 1987, pp.48 et 49). Cette étape est donc celle de la « structuration d'un ensemble d'informations qui permet de tirer des conclusions et de prendre des décisions ». (Miles et Huberman, 1984, p.24, *in* Lessard-Hébert, Goyette et

Boutin, 1990, p.113). Plusieurs avantages résultent de l'organisation des données, tel que de permettre au chercheur de se représenter les données dans un espace visuel réduit, de l'aider à planifier d'autres analyses, de faciliter la comparaison de différents ensembles de données et d'assurer leur utilisation directe dans le rapport final (Miles et Huberman, 1984, *in* Lessard-Hébert, Goyette et Boutin, 1990).

La troisième et dernière étape de notre processus d'analyse comprend deux sous-étapes : *l'interprétation et la vérification des conclusions*. En premier lieu, l'interprétation, c'est « l'attribution d'une signification aux données réduites et organisées, et ce, au moyen de la formulation de relations ou de configurations » (Lessard-Hébert, Goyette et Boutin, 1990, p.118). Il faut « sortir du format utilisé dans le traitement pour le déborder et trouver ou retrouver un sens. » (Van der Maren, 1987, p.48). Pour y arriver, le chercheur s'applique à « relever des régularités, des schèmes, des explications, des configurations possibles, des tendances causales, des propositions » (Miles et Huberman, 1984, p.24, *in* Lessard-Hébert, Goyette, Boutin, 1990, p.118). Pour s'aider, le chercheur peut utiliser des logiciels d'aide à l'analyse. Toutefois, certains chercheurs, dont nous faisons partie, préfèrent travailler « à la main » pour avoir une vision plus globale du contexte et faciliter la formulation inattendue de nouvelles questions enrichissant l'analyse.

En second lieu, une fois que le sens a été dégagé des données, « les interprétations ou conclusions doivent faire l'objet d'une vérification, ce afin d'en assurer la validité interne. » (Lessard-Hébert, Goyette et Boutin, 1990, p.124). Deux façon d'y parvenir ont été proposées par Lessard-Hébert, Goyette et Boutin (1990) : s'assurer de la qualité de base des données (représentativité des échantillons, biais reliés au chercheur, triangulation des données), et vérifier la validité des conclusions (examiner les différences dans les données, soumettre une conclusion à une critique rigoureuse, demander le feed-back des sujets à propos des conclusions de la recherche). (*voir* tableau 3.2)

Tableau 3.2
 Démarche d'analyse qualitative
 inspirée du modèle de Miles et Huberman (1984)

| Composantes (Miles et Huberman) | Étapes de cette recherche |
|---|--|
| Réduction des données <i>(Sélection, centration, simplification, abstraction et transformation du matériel recueilli.)</i> | Transcription <ul style="list-style-type: none"> - Transcription des verbatims - Retranscription des verbatims à la troisième personne (<i>voir app. C.1 p.202</i>) |
| | Lecture <ul style="list-style-type: none"> - Lectures préliminaires |
| | Identification des unités de sens <ul style="list-style-type: none"> - Prise de contact avec le sens général du contenu |
| | Découpage <ul style="list-style-type: none"> - Découpage des verbatims en énoncés plus restreints mettant en valeur les unités de base - Épuration des verbatims¹² |
| Organisation et présentation des données <i>(Condensation, organisation, et présentation des relations)</i> | Catégorisation <ul style="list-style-type: none"> - Pré-catégorisation des données de chaque entretien en fonction des principaux thèmes abordés (unités de base) - Regroupement des pré-catégories en fonction des trois groupes de sujets (formateurs; participants F1; participants F2). |
| | Condensation et organisation <ul style="list-style-type: none"> - Épuration des données en fonction d'énoncés plus restreints - Affinement et hiérarchisation des catégories - Condensation et résumé des données en regard des catégories |
| | Présentation des relations (représentations) <ul style="list-style-type: none"> - Recherche des relations et du sens entre les catégories - Réorganisation et explicitation des relations entre les catégories |
| Interprétation et vérification des conclusions <i>(Relever des régularités, des schèmes, des explications, des configurations possibles, des tendances causales, des propositions, bref, trouver un sens.)</i> | Interprétation <ul style="list-style-type: none"> - Recherche de récurrences et de recoupements - Recherche de tendances causales ou d'explications en lien avec notre questionnement de recherche - Confrontation des résultats avec la théorie (application d'un regard communicationnel et de changement aux données pour comprendre la situation) |
| | Vérification <ul style="list-style-type: none"> - Vérification des résultats par la validation de la qualité des données et par la validation des conclusions |

¹² La transcription des entrevues a été faite de façon très précise, mais, en cours de route, tout en respectant la signification des commentaires des sujets, nous avons procédé à une légère épuration des verbatims afin de rendre la lecture plus facile. De la même façon, nous avons neutralisé la forme écrite des citations de façon à éviter que l'attention du lecteur s'attarde à la forme plutôt qu'au contenu.

3.4 ASPECTS ÉTHIQUES

Toute démarche de recherche se doit de respecter certaines normes éthiques, d'autant plus lorsqu'elle implique la participation de personnes. Afin de répondre à ces normes éthiques envers les sujets de notre recherche, nous avons privilégié plusieurs opérations.

Tout d'abord, nous avons soumis une demande d'approbation éthique au comité institutionnel d'éthique de la recherche avec des êtres humains à l'UQÀM afin que notre projet de mémoire soit jugé conforme aux pratiques habituelles en éthique de la recherche et répondant aux normes établies. Ce n'est qu'une fois que nous avons reçu l'acceptation, au plan éthique, de notre protocole de recherche que nous avons procédé à la cueillette de données relatives aux formations 1F et 2F.

Ensuite, nous avons mis en place plusieurs procédures pour assurer l'anonymat des sujets et le caractère confidentiel des données lors de leur traitement et de leur diffusion. Premièrement, l'accès aux questionnaires, enregistrements des entretiens et notes personnelles, ainsi que la diffusion de toute donnée y étant relative, a été limitée au maximum. Deuxièmement, lors des entretiens individuels, nos références nominatives ont été limitées aux éléments nominatifs donnés par le sujet-répondant, à ceux ne mettant que lui en cause, ou à ceux découlant de notre observation, au cours de la formation, d'une interaction à laquelle il prenait part. Troisièmement, les données retranscrites ont été encryptées de façon à ce qu'elles ne contiennent aucune information nominative. Quatrièmement, toute diffusion de données, de résultats et d'analyse a été codée ou coupée de toute information ayant un caractère nominatif. Cinquièmement, le matériel recueilli dans le cadre de cette recherche sera détruit deux ans après l'acceptation du mémoire de maîtrise. Et sixièmement, les sujets ont été prévenus qu'advenant l'impossibilité de préserver l'anonymat et la confidentialité des résultats, ou que si une telle entorse s'avérait nécessaire, ils en seraient avertis verbalement ou par écrit de façon à obtenir leur accord.

Finalement, tout au long de la collecte de donnée, nous nous sommes assurée d'obtenir le consentement éclairé des sujets. Pour ce faire, nous avons tout d'abord transmis par écrit le formulaire de consentement éthique, rédigé de manière à être accessible tout en ne coupant

pas sur la précision des engagements demandés et sur le détail des informations à transmettre. Les données explicatives concernaient : le projet de recherche, les responsables¹³ de ce projet, l'implication demandée aux participants, leurs droits et la diffusion des résultats. Après avoir pris connaissance de ces informations, les participants devaient manifester s'ils étaient ou non favorables à ce que nous procédions à une observation non-participante de la formation. Une fois l'ensemble des réponses reçues, nous avons tenté de joindre tous les participants par téléphone afin de nous assurer de leur bonne compréhension et de répondre à leurs questions. Ensuite, le matin même de la formation, nous avons demandé à tous les sujets, formateurs comme participants, de remplir et signer une copie du formulaire de consentement que nous leur avions envoyé précédemment. Ce formulaire leur donnait la possibilité d'indiquer leur acceptation ou leur refus et ce, pour chacune des étapes du processus de recherche les concernant. Nous avons également insisté sur le droit qu'ils avaient de refuser notre présence lors de la formation, de refuser de participer en tout ou en partie à cette recherche, et le droit qu'ils avaient de retirer leur acceptation de participation en tout temps. Finalement, lors de l'entretien individuel, nous avons rappelé aux participants leurs droits et nous avons validé avec eux leur acceptation pour que nous procédions à un enregistrement audio de la formation.

¹³ G. Meunier, candidate à la maîtrise et sa directrice C. Arousseau

CHAPITRE IV

PRÉSENTATION DES RÉSULTATS

Dans ce chapitre, nous présentons les résultats obtenus lors de la cueillette de données. Par souci de transparence et pour permettre chez d'autres personnes l'émergence d'éléments significatifs en regard de leur expérience, nous avons privilégié de développer cette section en fonction d'une réduction minimale des données. Nous tenterons donc d'exposer la totalité des données recueillies plutôt que de nous limiter aux éléments présentant un lien évident et précis avec nos questions de recherche. C'est au chapitre suivant que nous présenterons une synthèse orientée des données recueillies.

Nous avons divisé la présentation des résultats en quatre sections. Dans la première section, nous situons le *contexte* de la collecte de données, en nous attardant aux formations observées, aux formateurs, aux participants et à notre démarche d'observation. Dans la seconde section, nous retraçons les *sources d'influence* dans les formations, en regard des caractéristiques des formations, de celles des formateurs et de celles des participants. Nous nous attardons ensuite aux *stratégies des formateurs* dans la troisième section, puis nous terminons par un bilan de l'*impact* des formations dans la quatrième.

4.1 CONTEXTE

De la même façon que la communication prend tout son sens dans la situation qui la voit naître, les données d'une recherche ne prennent toute leur signification qu'une fois mises en contexte. Cette section se veut donc un portrait des formations ciblées, des acteurs (formateurs et participants) qui y ont pris part, et du déroulement de la cueillette des données, de façon à positionner les données de recherche qui suivent.

4.1.1 Formations

Afin de bien situer les formations observées, et pour être conséquents avec l'importance que nous accordons dans cette recherche au contexte de toute communication, nous dresserons dans cette section le portrait des formations en tenant compte du contexte organisationnel qui leur a permis de voir le jour. Pour des raisons d'éthique et dans le respect des ententes de confidentialité convenues avec les répondants, nous utiliserons tout au long de cette recherche des codes d'identification. Ainsi, l'entreprise sera désignée par le code « E1 », les formations par le code « 1F » et « 2F », les formateurs par « 1FX » et « 2FX », et les participants par « 1PX » et « 2PX »¹⁴.

4.1.1.1 L'entreprise

L'entreprise E1, où s'est effectuée cette recherche, œuvre dans le domaine de l'assurance. Elle est l'une des filiales canadiennes d'une marque d'origine européenne aujourd'hui mondialement établie et considérée comme l'un des leaders en protection financière. E1 en est le siège social au Canada.

Cette entreprise mise sur une marque unique. La volonté du fondateur de n'avoir qu'une seule vision de son organisation à travers le monde a permis, selon 2F1, à la culture d'entreprise d'être presque mondialement uniforme. Les filiales présentent donc une grande similarité dans leur façon de faire les choses.

« ...Tous les managers, de 1993 jusqu'à 2003, se rendaient [dans le pays de la maison-mère], tous les managers du monde entier, pour aller suivre une semaine, une session de formation sur : la gestion, c'était quoi [E1], c'était quoi les valeurs [E1]. [...] Je suis allé [à la filiale] au Japon, j'ai eu des cours [E1] au Maroc... Et partout tu as l'impression d'être chez vous quand tu es un employé [chez E1]. » (2F1)

¹⁴ Le premier chiffre désigne la formation (1^{ère} ou 2^{ème}) et le dernier chiffre (ici désigné comme « X ») désigne le sujet. (voir tableaux 4.1 à 4.4)

4.1.1.2 Approche conceptuelle de la formation

Dans l'entreprise E1, les formations s'inspirent largement de l'approche behaviorale. Selon le directeur¹⁵ de la formation et du développement organisationnel, cette approche facilite la mise en application des concepts abordés puisqu'elle permet la mise en pratique de comportements et modèles à reproduire, ce qui lui paraît essentiel pour assurer la qualité d'une formation.

« On veut que les gens trouvent des outils pratiques qu'ils vont pouvoir reproduire le plus rapidement possible dans leur milieu de travail. » (2F1)

Dans l'optique de cette approche conceptuelle de la formation, la majorité des formations qui sont données chez E1 sont des formations qui viennent d'un fournisseur international, *Development Dimensions International* (DDI). DDI est une importante firme de consultants américains ayant son siège social à Chicago, mais des bureaux partout dans le monde. Leurs contenus, qui sont également traduits en français, s'adressent à toutes les entreprises.

Selon 2F1, l'approche de DDI convenait à l'entreprise parce qu'elle donne l'opportunité aux participants de se pratiquer dans un environnement où ils seront plus à même de prendre des risques, d'essayer et de recevoir du feed-back. Les exercices proposés leur permettent de dépasser une compréhension conceptuelle. De plus, les formations DDI proposent des mises en situation sur vidéo, que les participants sont amenés à reproduire tel quel.

« C'est très comportemental. Tu le fais et ça marche. [...] Il y a toujours des vidéos, avec des modèles. Donc tu copies ça. Parce que très souvent dans les autres types de formation, [...] il n'y avait pas de modèle. Toi t'agissais un peu comme modèle, mais ce n'est pas comme un vidéo, des trucs comme ça. » (2F1)

Adaptées et complétées par une terminologie propre à la culture de l'entreprise, les formations DDI permettent aux participants qui les suivent une mise en application très rapide et très structurée de ce qu'ils ont appris, et ce, dès le lendemain de la formation. Ainsi, même si ce ne sont pas uniquement des formations DDI qui sont données chez E1, les

¹⁵ Désigné « 2F1 » dans cette recherche.

formateurs privilégient très souvent de combiner certaines composantes des produits DDI à leurs formations de façon à retirer les avantages inhérents aux formations de type comportementales.

De plus, les produits DDI présentaient une autre particularité qui convenait à l'entreprise. Contrairement à la plupart des firmes de consultants, DDI privilégie de former les formateurs dans les organisations plutôt que de livrer eux-mêmes le contenu. Les formations sont donc créées de façon à ce que des personnes n'étant pas des experts en formation puissent les donner. Elles sont à ce point structurées qu'elles mettent pratiquement les paroles dans la bouche du formateur.

« Pour se casser la gueule dans ces formations là, il faut vraiment, vraiment vouloir. » (2F1)

L'entreprise E1 utilise les produits depuis six ans et, selon 2F1, leur succès a été constaté à plusieurs occasions. Selon lui, c'est un type de formation qui est rapide, facile d'intégration, facilement transférable en milieu de travail, et duquel les participants sont très satisfaits.

« Je vois cette approche behaviorale-là qui est de vraiment adopter des comportements que, plus tu les pratiques, plus tu les intègres. Moi j'ai vu le succès de ça dans plusieurs occasions, et même pour moi, où moi j'ai eu à traiter des situations difficiles. » (2F1)

4.1.1.3 Formations observées

Afin de dresser le portrait des deux formations que nous avons observées, nous nous attardons tout d'abord à l'origine de ces formations, puis à leurs caractéristiques comparatives.

4.1.1.3.1 Origine des formations

La volonté qu'a l'entreprise E1 de favoriser le développement du management de ses gestionnaires l'a poussée à mettre sur pied le programme *De joueur à Coach*, un grand projet de formation des gestionnaires étalé sur douze mois. Ce programme a pour objectifs principaux de clarifier les rôles et tâches des gestionnaires, afin de leur permettre un vocabulaire commun et une vision commune de leur rôle, et de les aider à atteindre leurs

objectifs professionnels. Le message qui y est véhiculé aux gestionnaires est que l'entreprise souhaite que la gestion du personnel appartienne aux gestionnaires et non aux ressources humaines. C'est dans ce contexte général qu'ont émergé chacune des deux formations.

4.1.1.3.1.2. Première formation : « De joueur à coach, module 3 »

Plus spécifiquement, le noyau du programme De joueur à coach consiste en une formation de six jours, répartis en trois blocs de deux jours, sur une période approximative de trois mois. La première formation observée, « 1F », a été le troisième bloc de deux jours du programme de formation *De joueur à coach*. C'était donc les cinquième et sixième jours de formation que les huit participants passaient ensemble. Encore à l'essai et seulement offert pour la deuxième fois, le programme était offert sous forme volontaire aux gestionnaires de premier niveau qui avaient moins de cinq années d'expérience. Le premier groupe de formation que nous avons observé dans cette recherche faisait partie de la deuxième cohorte à suivre cette formation.

Il est intéressant de noter que pour chacune des deux cohortes, le premier module du programme *De joueur à coach* n'a pas été donné par le même formateur que pour les deuxième et troisième modules. En effet, étant davantage lié aux valeurs de l'entreprise ainsi qu'aux attentes et rôles qui y sont associés pour les gestionnaires, le premier module a été donné par 2F2¹⁶, un formateur à l'interne, tandis que les deuxième et troisième modules, de conception DDI, ont été animés par 1F1¹⁷, une formatrice externe.

4.1.1.3.1.3. Deuxième formation : « Gestion de conflits »

La deuxième formation observée, « 2F », était une formation sur la gestion de conflits. Née d'une demande chez les gestionnaires, elle s'inscrivait dans la lignée des formations facultatives proposées aux gestionnaires pour accompagner ou compléter le programme *De joueur à coach*. La formation a donc été offerte aux deux cohortes de gestionnaires ayant suivi les trois modules de formation *De joueur à coach*.

¹⁶ De plus amples informations à son égard seront données plus loin. (voir tabl. 4.2)

¹⁷ De plus amples informations à son égard seront données plus loin. (voir tabl. 4.2)

4.1.1.3.2 Caractéristiques des formations

Afin de mieux situer les deux formations, nous présentons ici un tableau synthèse et comparatif de leurs principales caractéristiques.

Tableau 4.1
Caractéristiques des formations observées

| Caractéristiques | 1F | 2F |
|------------------------|--|---|
| Titre | <i>De joueur à coach</i> (module 3) | <i>Gestion de conflits</i> |
| Contexte | Fait partie du programme de 6 jours <i>De joueur à coach</i> (3 modules de 2 jours) | Complément du programme <i>De joueur à Coach</i> |
| Clientèle | Gestionnaires 1 ^{er} niveau 0-5 ans expérience | Cohortes (2) ayant suivi le programme <i>De joueur à coach</i> |
| Forme de participation | Volontaire (facultative) | |
| Forme d'animation | Animation | Co-animation ¹⁸ |
| Durée | 2 jours (jours 5 et 6 du programme) | 1 jour |
| Lieu | Lieux de travail (sauf 1P4 ¹⁹). | |
| Conception | Modèle pré-conçu (DDI). | |
| | Peu de modifications apportées par la formatrice. | Adaptations apportées par les formateurs. |
| Thèmes abordés | <ul style="list-style-type: none"> - Travail d'équipe - Influence - Leadership | <ul style="list-style-type: none"> - Gestion de conflits |
| Matériel | <ul style="list-style-type: none"> - Cahiers des participants (théorie, exercices, outils) - Guides de discussion - Power point - Tableau multi-feuille et Affiches | |
| Activités | <ul style="list-style-type: none"> - Exposés théoriques (<i>formateurs</i>) - Lectures et exercices dans le cahier des participants - Discussions - Analyse et discussions de mises en situation sur vidéo - Jeux de rôle (mises en situation) - Retours / Feed-back - Jeux | |

¹⁸ À l'origine, la formation sur la gestion de conflit ne prévoyait la présence que du formateur 2F2. Toutefois, compte tenu du fait que ce formateur n'avait jamais animé le contenu et que la philosophie de l'entreprise privilégie que dans une telle situation, la formation soit co-animée avec un formateur s'étant déjà approprié le contenu, il a été décidé que 2F1 co-animerait la formation 2F avec 2F2.

¹⁹ La formation a été donnée dans les bureaux de la compagnie à Montréal, et donc sur les lieux de travail de la majorité des participants. Toutefois, comme la participante 1P4 travaille à la filiale de Québec, ce n'était pas sur son lieu de travail à elle.

4.1.2 Formateur(s)

Maintenant que nous avons situé le contexte des formations observées, nous souhaitons dresser le portrait des acteurs y ayant participé. La première catégorie d'acteurs que nous considérons dans cette recherche est celle composée par les formateurs. Comme la première formation était une animation simple et la seconde une co-animation, nous avons profité de la collaboration de trois formateurs. Voici un tableau synthèse et comparatif de leur expérience en formation et de leur expérience dans l'entreprise E1.

Tableau 4.2
Caractéristiques des sujets-formateurs

| Caractéristiques | Formation 1 | Formation 2 | |
|----------------------------------|--|--|--|
| | 1F1 | 2F1 | 2F2 |
| Genre | Femme | Homme | Homme |
| Expérience | + 20 ans (consultante) | + 20 ans (formateur à l'interne et consultant) | + 10 ans (formateur à l'interne et consultant) |
| Expérience chez E1 | > 1an | ≈ 5 ans | > 2 ans |
| Fonction chez E1 | Conseillère en formation | Directeur de la formation et du D.O. ²⁰ | Conseiller principal en formation et D.O. |
| Provenance | Formatrice externe (contractuelle) | Formateur interne | Formateur interne |
| Aisance avec les produits DDI | Utilisation récente Aisance limitée | Longue utilisation (+20 ans). | Utilisation récente |

4.1.2.1 Formatrice 1F1

La première formation observée a été animée par 1F1. Cette formatrice, spécialisée dans la formation sur mesure en entreprise, compte plus de vingt ans d'expérience à son actif. Se définissant comme une conseillère en formation, elle travaille à son compte depuis 1988. Bien que sa pratique comme formatrice ait toujours été en tant que consultante, elle a

²⁰ Développement organisationnel

également travaillé précédemment comme traductrice interprète. C'est au hasard d'une rencontre avec un client qu'elle doit d'être devenue formatrice.

Cela fait moins d'un an que IF1 travaille pour E1. Engagée comme contractuelle, elle a un mandat très précis limité à l'animation, en anglais et en français, des modules 2 et 3 du programme *De joueur à coach*²¹. Comme elle est habituée de travailler avec ses propres contenus et de les structurer en fonction de sa façon de travailler et de concevoir la formation, elle trouve que les contenus DDI sont contraignants. Elle ne ressent pas la même aisance à animer les formations DDI que celles qu'elle a développées et elle a le sentiment d'être ramenée à un rôle beaucoup plus théorique.

« C'est un petit peu étranger à moi. [...] Ce n'est pas moi qui ai développé les contenus. C'est le seul contrat que j'ai qui est comme ça. [...] Ici mon mandat est très pointu. C'est animer des contenus qui ont été élaborés. » (IF1)

4.1.2.2 Formateur 2F1

La deuxième formation a été co-animée, entre autres, par 2F1. Directeur de la formation et du développement organisationnel chez E1, 2F1 donne de la formation depuis plus de vingt ans. Il a poursuivi des études en relations industrielles et a commencé comme gestionnaire de premier niveau dans les opérations. Son intérêt et la reconnaissance que lui ont valu ses activités de formation l'ont peu à peu poussés à en faire davantage. Il a, à ce jour, occupé plusieurs postes différents liés à la formation et à la consultation, mais touchant également à d'autres éléments tels que la négociation.

Cela fait près de 10 ans que 2F1 travaille chez E1. Il connaît et utilise les produits de DDI depuis plus de vingt ans. Il a même travaillé deux ans chez DDI parce qu'il appréciait beaucoup leurs produits.

²¹ C'était la deuxième fois que IF1 animait le programme *De joueur à coach* en français. Elle l'a également animé deux fois en anglais.

« Les meilleures notes que j'ai eues, c'est en formation, alors je me suis dit que probablement que c'est parce que j'ai un intérêt particulier pour ça. [...] J'ai obtenu un poste de gestionnaire de premier niveau dans les opérations, et à l'intérieur de ce poste là [...], je me suis aperçu que j'étais bon dans la formation technique; les gens me le disaient. Alors là, j'ai commencé à faire beaucoup de formation. » (2F1)

4.1.2.3 Formateur 2F2

La deuxième formation a également été co-animée par 2F2. Conseiller principal en formation et développement organisationnel chez E1, 2F2 travaille depuis plus de dix ans comme formateur à l'interne ou consultant. Bien qu'il ait commencé sa carrière en droit de l'environnement, il s'est tourné vers la formation par volonté d'aider les gens à s'entendre et à se retrouver.

Cela fait presque deux ans que 2F2 travaille chez E1. Son expérience en droit lui est utile pour mieux comprendre ce que les employés vivent. Son mandat est réparti en trois grandes fonctions : la gestion de projets et de programmes de formation, l'animation de sessions de formation, et des interventions de D.O. Son utilisation des produits DDI est relativement récente. Il a été habitué avec une approche beaucoup moins systématique de la formation, plus humaniste que behaviorale.

« Je suis un avocat défroqué. [...] J'en suis arrivé à la conclusion que le droit ne me permettait pas d'aider les gens à s'entendre ou à se retrouver. [...] La vie est bizarre, mais je me retrouve dans une compagnie d'assurances à faire de la formation [où mon] background en droit des assurances et des contrats et de la responsabilité est important. » (2F2)

4.1.3 Participants

La deuxième catégorie d'acteurs que nous considérons dans cette recherche est celle composée par les participants. Bien que nous ferons parfois référence à l'ensemble des treize (13) participants ayant été observés lors des formations, nous nous attarderons davantage aux neuf (9) participants que nous avons rencontrés en entrevue.

4.1.3.1 Caractéristiques

Les deux formations ont été données auprès de groupes restreints (surtout 2F à cause de l'absence d'une participante) et, bien que mixtes, ont compté une majorité de femmes. Une seule participante a suivi les deux formations. Cette participante, dénommée 1P1 et 2P1, s'est donc retrouvée à être la seule participante à ne pas avoir suivi de formation avec les autres participants de 2F.

Tableau 4.3
Caractéristiques générales des participants (formations)

| Caractéristiques | F1 | F2 |
|------------------------------------|---|--|
| Nombre | 8 participants | 5 participants |
| Genre | 2 hommes 6 femmes | 2 hommes 3 femmes |
| Jours communs de formation | 5 ^{ème} et 6 ^{ème} jours de formation conjointe | 7 ^{ème} jour de formation conjointe (ø ²² 2P1) |
| Dénominations dans cette recherche | 1P1 à 1P8 | 2P1 à 2P5 |
| Domaine | Corporatif | Opérations |

Le tableau suivant donne un profil plus détaillé des neuf personnes qui ont participé aux entretiens. Leurs profils et leurs fonctions sont variés, mais ils se rejoignent tous au niveau de leur courte ancienneté dans leur poste de gestionnaire de 1er niveau.

(voir tableaux 4.4 à 4.6)

²² Nous utilisons l'icône : « ø » pour indiquer « sauf » ou « à l'exception de ».

Tableau 4.4
Caractéristiques générales des participants (entrevues)

| Caractéristiques | F1 | F2 |
|------------------------|---|---|
| Nombre | 6 participants | 3 participants |
| Genre | 2 hommes 4 femmes (<i>ø</i> IP5, IP6) | 1 homme (<i>ø</i> 2P5) 2 femmes (<i>ø</i> 2P4) |
| Âge | 32 à 56 ans (<i>ø</i> IP7) | 43 à 51 ans (<i>ø</i> 2P2). |
| Ancienneté (compagnie) | 5 à 22 ans | 8 à 14 ans |
| Postes occupés | Gestionnaires 1 ^{er} niveau | Gestionnaires 1 ^{er} niveau |
| Ancienneté (poste) | 2 mois à 2 ans | 10 mois à 5 ans |
| Équipes supervisées | 2 à 24 personnes | 2 à 24 personnes |

Tableau 4.5
Caractéristiques détaillées des participants de la formation 1F
ayant participé aux entretiens

| | Participants | | | | | |
|----------------------------------|-----------------|--------------|----------|---------|---------|---------|
| | IP1 | IP2 | IP3 | IP4 | IP7 | IP8 |
| Genre | Féminin | Masculin | Masculin | Féminin | Féminin | Féminin |
| Âge | 43 ans | 32 ans | 34 ans | 56 ans | - | 32 ans |
| Ancienneté (compagnie) | 14 ans | 6 ans | 12 ans | 22 ans | 12 ans | 5 ans |
| Ancienneté (poste) ²³ | 10 mois | 1 an et demi | 2 ans | 6 mois | 2 mois | 2 mois |
| Nombre de personnes supervisées | 2 ²⁴ | 8 | 5-10 | 14-17 | 4 | 6 |

²³ Il est intéressant de remarquer qu'étant en poste depuis seulement 2 mois, les participantes IP7 et IP8 ont été promues entre le 1^{er} et le 2^{ème} bloc de deux jours de formation du programme *De joueur à coach*.

²⁴ La participante IP1/2P1 est responsable du soutien, de la planification et de l'organisation du travail de ces deux ressources, mais elle n'est pas responsable de l'évaluation, du contrôle et de la direction de leur travail.

Tableau 4.6
Caractéristiques détaillées des participants de la formation 2F
ayant participé aux entretiens

| | Participants | | |
|---------------------------------|--------------|------------------------------|-----------------------|
| | 2P1 | 2P2 | 2P3 |
| Genre | Féminin | Féminin | Masculin |
| Âge | 43 ans | ø | 51 ans |
| Ancienneté (compagnie) | 14 ans | 12 ans | 8 ans |
| Ancienneté (poste) | 10 mois | 5 ans | 1 ½ ans |
| Nombre de personnes supervisées | 2 | 24 ²⁵ (équipe) | 7 (2 sous-équipes) |

4.1.3.2 Attentes envers la formation

Les participants ont énoncés plusieurs attentes envers les formations. De façon générale, nous constatons deux tendances motivationnelles au niveau de ces attentes : certaines sont liées à une application concrète, et professionnelle, des apprentissages effectués, les autres à l'obtention d'informations potentiellement utiles pour une application professionnelle et/ou personnelle.

Toutefois, avant de présenter les attentes des participants de chacun des deux groupes, il nous semble important de préciser un élément. Étant donné que la formation 1F faisait partie d'un programme de trois blocs de sessions, les attentes et motivations des participants de ce groupes étaient davantage orientées en fonction de l'ensemble du programme que précisément en fonction de la formation 1F.

4.1.3.2.1 Groupe 1 (formation 1F)

Dans l'ensemble, les participants se sont inscrits au programme dans l'optique d'aller chercher de l'aide pour mieux accomplir leurs fonctions de gestionnaire. Plus précisément,

²⁵ Parmi cette équipe de 24 personnes, une sous-équipe de quatre personnes est davantage sous la supervision de 2P2.

trois participantes (1P4, 1P7, 1P8) souhaitaient faciliter la transition récente entre leur ancienne fonction et la nouvelle qui exigeait plus de gestion de leur part. Deux participants (1P2, 1P8) souhaitaient obtenir des astuces pour les aider à gérer leur équipe, un autre (1P3) souhaitait améliorer sa capacité de planification à long terme. La dernière participante (1P1) était quant à elle motivée par une toute autre raison. Ayant décidé, peu de temps avant le début du programme de formation, qu'elle ne voulait plus gérer, elle n'a pas assisté à la formation dans l'optique de faciliter ses fonctions de gestion, mais plutôt dans celle d'aller jusqu'au bout du processus commencé et de prendre au passage ce qui pourrait lui être utile. Parmi ces six participants, quatre ont clairement exprimé que la gestion était quelque chose de nouveau pour eux et que cela a influencé leurs motivations à suivre la formation. Il y a également deux participants qui ont clairement dit souhaiter avoir, à la fin de la formation, des outils les aidant dans leurs tâches de gestion.

« Je suis nouvellement gestionnaire, donc j'étais très enthousiasmée par ces formations-là. Parce que c'était vraiment un bon timing pour moi. » (1P7)

« Je m'attendais vraiment à avoir des outils, des truc pour dire qu'est-ce que ça prend, c'est quoi les trucs pour aborder les gens, pour les influencer. Parce que quand j'ai commencé en gestion où est-ce que je suis présentement, j'avais deux personnes. Et en l'espace de trois mois, ça a doublé. Et avant la fin de l'année, j'étais rendu à huit. [...] Donc je voulais avoir des outils qui m'aideraient dans le fond à dire comment je gère ce monde-là. » (1P2)

4.1.3.2.2 Groupe 2 (formation 2F)

Dans le deuxième groupe, les attentes des participants envers la formation étaient principalement axées sur une application professionnelle. Plus spécifiquement, le participant 2P3 suivait la formation dans l'optique où ça pourrait potentiellement lui être utile, bien que la nature et le type de conflits abordés ne soient pas de ceux qu'il a l'habitude de rencontrer, tandis que la participante 2P2 voyait, en la formation, la possibilité d'une application concrète, réelle et directement liée à ses fonctions et à ses besoins. Cette dernière souhaitait acquérir de bons outils et apprendre une approche éprouvée pour intervenir, savoir à quel niveau le faire et savoir jusqu'où s'impliquer dans les conflits.

« Bien souvent, c'est moi qui reçoit les conflits. Donc c'était très important pour moi de connaître la bonne approche. [...] Je suis dans une grosse équipe, et il y en a, des conflits, qui se génèrent. [...] Je me suis retrouvée avec des conflits, des fois, où j'étais un peu mal prise. » (2P2)

Concernant la participante 2P1, il est intéressant de noter qu'elle a eu une hésitation et une baisse de motivation vis-à-vis de la formation lorsqu'elle a su, quelques jours avant, qu'elle était la seule de sa cohorte à être inscrite. Elle a décidé d'y aller quand même parce qu'elle trouvait le sujet intéressant.

« Au début, je dois dire que ça me tentais vraiment beaucoup, beaucoup, beaucoup d'y aller. Puis, peut-être deux-trois-quatre jours avant, je me suis dit, en fait, quand j'ai réalisé que j'étais toute seule de mon groupe à y aller, je me suis dit : qu'est-ce que je vais aller faire, dans quoi je me suis embarquée? Et moi, quand je dis oui, je ne dis plus non par la suite. Ok, je vais y aller. Sûrement, quelque chose va être intéressant, parce que le sujet est intéressant. » (2P1)

4.1.4. Cueillette de données

Comme toute cueillette de données dépend en grande partie du contexte dans lequel elle s'est déroulée, nous souhaitons soulever rapidement, dans cette quatrième et dernière section, certains éléments relatifs au déroulement de l'observation des deux formations, puis au déroulement des entretiens individuels. Nous terminons en mentionnant l'impact perçu par les sujets face à la présence d'une observatrice lors des formations.

4.1.4.1. Observation des formations

Dans les deux formations, la chercheuse a établi un premier contact avec chaque participant en leur donnant en main propre les formulaires d'approbation éthique, puis elle a été présentée au groupe par au moins un formateur. Dans le cas de la formation 1F, elle a également ajouté, au début de la session, quelques mots sur sa recherche et ses motivations.

La position spatiale de la chercheuse a été, dans la formation 1F, assise à une table à l'écart du groupe ou sur une chaise à l'arrière, alors que dans la formation 2F, elle était à l'écart, mais sur les mêmes tables que les participants.

La chercheuse a dîné une seule fois avec les sujets de cette recherche, soit le premier jour de la formation 1F. Les deux autres midis elle n'a pas été invitée à se joindre au groupe puisque c'était la compagnie qui leur payait le repas.

4.1.4.2. Conduite des entretiens

Tout d'abord, les trois entretiens préalables à la formation effectués auprès des formateurs ont été marqués par des contraintes de temps dues à la disponibilité limitée des formateurs. Cela n'a pas eu d'incidence majeure pour les entretiens auprès des formateurs 2F1 et 2F2, mais cela a eu un impact plus grand auprès de la formatrice 1F1. En effet, face à l'incapacité de cette dernière de nous rencontrer avant le début de la formation, nous avons choisi de tout de même l'interviewer, mais de le faire le jour même de la première formation et de séparer l'entretien en deux moments : une section après le dîner, et l'autre après la fin de la première journée. Cela a naturellement affecté l'information recueillie au niveau de sa nature (puisque la formation était déjà commencée) et de sa qualité (en raison de la fatigue de la formatrice et de la scission de l'entretien).

Ensuite, pour ce qui est du déroulement des entretiens post-formation effectués auprès des formateurs, un laps de temps relativement long (21 jours) s'est écoulé entre la formation et notre entretien avec 1F1, alors qu'il a fallu attendre 10 jours pour la rencontre avec 2F1 et quinze pour 2F2. Par ailleurs, si nos rencontres individuelles avec les formateurs ont généralement duré un peu moins d'une heure, nous souhaitons souligner que le second entretien effectué avec 2F2 a pu durer près de deux heures, grâce à la disponibilité et l'intérêt qu'il a témoigné pour notre recherche.

Pour terminer, nous souhaitons préciser qu'en raison du nombre de participants et de leur disponibilité, la période qui a séparé l'entretien individuel effectué avec le premier participant et celui effectué avec le dernier participant a été beaucoup plus longue pour la formation 1F

(16 jours) que pour la formation 2F (2 jours). De plus, nous devons préciser que seul l'entretien avec la participante 1P4 a dû être réalisé par téléphone à cause d'une contrainte de distance (cette participante vivant à Québec et nous à Montréal).

4.1.4.3. Impact de la présence d'une observatrice

Pour les deux formations, autant les formateurs que les participants ont affirmé que la présence de la chercheuse n'a pas été dérangeante. Sa discrétion a été soulevée à de nombreuses reprises.

« Moi en tout cas, j'ai complètement oublié que tu étais assise dans le coin. Ça n'a rien changé dans mes propos. » (1P1)

« Je ne pense pas que ça ait fait une grosse différence sur la formation. Je ne pense pas. Comme le fait que tu aies été là et tout ça, ça ne m'a pas gêné du tout. » (1P3)

« Je disais à 2F1, et 2F1 me faisait la même remarque, à quel point tu as été une observatrice discrète, qui avait peu d'impact sur le groupe. C'est la première fois que j'ai une présence aussi peu dérangeante. » (2F2)

4.2 SOURCES D'INFLUENCE

L'influence n'est pas garantie lors d'une formation (1F1, 2F1), mais les formateurs s'entendent pour dire qu'il est possible d'amorcer un changement chez eux, dans leur façon de voir et d'aborder les choses, ou dans leur façon d'agir. 2F2 ajoute que même si le changement chez les participants n'est pas toujours complété, la formation peut tout de même les sensibiliser à une réalité dont ils n'avaient pas conscience, les amener à porter attention ou à apprécier des éléments qu'ils considéraient comme étant superflus, et les inciter à établir les bases de nouvelles habitudes.

« J'ai fait de la formation avec des gens pour qui la dimension émotive et relationnelle était superflue, inutile, pour ne pas dire tapette. On est sorti de la session avec des gens qui avaient réussi à reconnaître l'existence de leurs propres émotions dans des situations. [...] Ils reconnaissaient les situations où on devait faire preuve d'empathie, reformuler, ou soutenir les gens [...] et ils commençaient vraiment à être capables de se sentir plus à l'aise et de se légitimer un petit peu de faire ça. Sur l'espace de 2 jours, je trouve ça pas pire comme changement. » (2F2)

Ce chapitre a pour objectif de distinguer les sources d'influence en formation. Nous souhaitons identifier le rôle et la portée qu'attribuent les formateurs et les participants à divers éléments-clés d'une formation (nature de la formation, formateurs et participants). Nous souhaitons également distinguer en quoi, selon les formateurs et les participants, les caractéristiques de ces éléments-clés peuvent faire varier l'influence des formateurs (et de la formation) sur les participants.

Pour ce faire, nous présenterons les remarques émises par les acteurs de cette recherche en fonction de trois grandes catégories : les formations (nature), les formateurs (particularités et stratégies), et les participants (individus et groupe). Nous développerons les diverses caractéristiques liées à chacune de ces trois catégories en fonction de l'impact perçu et vécu par les sujets.

4.2.1 Formation

La nature et le design d'une formation déterminent en bonne partie l'influence qui peut être exercée sur les participants; mais ils agissent également sur les formateurs parce qu'elles conditionnent la structure et l'orientation de leurs interventions. Afin d'examiner l'impact de certaines caractéristiques des formations, nous aborderons dans cette section l'opinion des formateurs et des participants en regard de trois caractéristiques présentes dans les formations observées : leur nature (formation plutôt que coaching), leur conception (modèle DDI) et leur déroulement (activités).

4.2.1.1 Nature de l'activité: Formation VS Coaching

Bien qu'elles puissent toutes deux contribuer à insuffler un changement au niveau de la pensée d'une personne et ainsi modifier son appréhension²⁶ du monde qui l'entoure, le coaching et la formation sont deux techniques d'apprentissage distinctes. Afin de mieux cerner les caractéristiques et les possibilités propres à la formation, nous nous sommes intéressées à la vision qu'ont les formateurs et les participants de ces deux techniques. Et cela nous a semblé d'autant plus approprié du fait que les formations observées... portaient sur le coaching.

4.2.1.1.1 Coaching

Autant les formateurs que les participants s'entendent pour dire que le coaching est une méthode d'apprentissage favorisant une bonne intégration des connaissances. Cela présente d'abord un avantage au niveau des apprentissages (2F2, 1P4, 1P8). Le coaching permet de cibler les besoins d'une personne et de travailler sur une problématique personnelle dans une situation réelle, en fonction de son caractère et de ses qualités propres. Ensuite, le coaching permet une interaction ciblée (2F1, 1P8). Contrairement à la formation où il n'y a qu'un formateur pour plusieurs apprenants, le coaching permet à l'apprenant de bénéficier d'une interaction dyadique plutôt que multiple. La pleine attention accordée au coaché par une personne d'expérience, qui porte sur lui et sur sa situation un regard plus spécifique et complet permet à l'apprenant de bénéficier de commentaires et de conseils personnalisés et appropriés à ses besoins.

« Si c'est avec un coach et c'est avec une situation réelle, c'est encore plus fort. C'est inévitable, parce qu'on s'en va sur son lieu de travail pour le faire. C'est sûr que c'est encore meilleur, c'est du un pour un, ce n'est pas comme nous autres, sur six ou cinq. Donc c'est très bon. » (2F1)

Toutefois, toujours selon les formateurs et les participants, le coaching présente aussi des limites. Comme la problématique travaillée est ciblée en fonction de besoins précis chez les

²⁶ Terme utilisé dans le sens de « Fait de saisir par l'esprit », et non « Action d'envisager quelque chose avec crainte ». (Dictionnaire *Le Nouveau petit Robert*, 1994, p.106)

apprenants, il est nécessaire que ceux-ci vivent, au moment du coaching, la situation pour laquelle ils y recourent, puisque c'est à travers cette situation qu'ils seront coachés (1P8, 2P1, 2P3). De plus, comme ces situations sont très souvent liées à des événements ponctuels, la fenêtre d'intervention dont dispose le coach pour aider l'apprenant peut être très courte. Le coach n'a donc pas toujours beaucoup de temps pour préparer son intervention (2F2). Et finalement, comme la relation est dyadique, le coaching est plus coûteux que la formation. (2F1)

4.2.1.1.2 Formation

Selon les formateurs (1F1, 2F1) et les participants (1P1, 1P2, 1P4), le principal avantage des formations, c'est la présence du groupe. Le fait de discuter avec d'autres de leurs réalités respectives et de voir comment ils vivent certaines problématiques, permet aux participants de profiter d'expériences, de points de vue et de feed-back plus variés. Cette diversité de perceptions et d'opinions permet aux apprenants de ne pas se limiter à une seule ligne de pensée, ce qui favorise leur potentialité à remettre en question les choses et à en essayer de nouvelles.

« Voir comment les autres vivent, s'apercevoir dans le fond, "moi je pensais que tout ça". Ce côté social, il est très important. Ça a une valeur ajoutée au fait d'être seul avec un autre coach. » (2F1)

« ...d'entendre les réponses des autres personnes. Donc de voir d'autres points de vue aussi. D'entendre des problématiques différentes. Je pense qu'à ce niveau-là ça devient intéressant parce que ça élargit un petit peu, ça va un petit peu au-delà de leurs problèmes immédiats. » (1F1)

De plus, deux participants (2P2, 2P3) et un formateur (2F1) soulignent que la formation permet aux apprenants qui ne disposent pas nécessairement de cas concrets, réels et personnels, de poursuivre leurs apprentissages. Cela permet à l'apprenant de s'exercer à des situations qu'il pourrait rencontrer dans le futur.

Pour terminer, 2F1 ajoute que lorsque plusieurs individus manifestent un besoin concernant un thème précis, le fait d'opter pour la formation plutôt que le coaching individuel est probablement plus approprié. Surtout si la demande ne porte pas sur une situation particulière.

4.2.1.1.3 Combiner coaching et formation

Deux formateurs (2F1, 2F2) et une participante (IP1) considèrent qu'il peut être intéressant de combiner la formation et le coaching, car ces deux techniques se complètent bien. Selon eux, il peut s'avérer très profitable d'utiliser la formation pour donner aux participants tout l'aspect conceptuel de base, puis d'ensuite offrir aux participants la possibilité de se faire coacher pour appliquer dans une situation précise ce qu'ils ont appris lors de la formation.

« Je pense que pour donner tout l'aspect conceptuel au point de départ, c'est très intéressant de l'avoir en formation comme ça, et que l'un de ceux-là nous appelle et dit : "Je rencontre deux employés demain, il faut que je fasse de la médiation. Pourrais-tu me donner une heure ou deux de coaching, venir voir comment je pourrais faire ça?" Ça nous arrive de faire ça. Alors ça c'est un très, très bon mixe. Ça économise du temps, et là c'est ciblé, et c'est quand t'en as besoin. » (2F1)

« L'idéal, ce n'est pas formation *ou* coaching, c'est formation *et* coaching. Lorsque l'occasion se présentera. » (2F2)

Pour terminer, 2F1 rappelle que la formation et le coaching sont des moyens pour atteindre des objectifs. Leur valeur n'est pas exclusivement inhérente à leur nature, elle relève également de leur concordance avec les objectifs ciblés. Ainsi, la meilleure méthode pour former les gestionnaires est celle qui répond le mieux aux objectifs recherchés.

4.2.1.2 Formations D.D.I.

Bien que les formateurs s'entendent pour qualifier les formations D.D.I. de très structurées, ils ne partagent pas nécessairement un même point de vue critique à l'encontre de ces formations. En fait, nous remarquons une grande différence d'appréciation des produits DDI entre le formateur 2F1, qui a travaillé pour cette compagnie et utilise leurs produits depuis longtemps, et la formatrice IF1, qui a pour habitude de concevoir ses propres formations sur mesure et qui utilise les produits DDI depuis moins d'un an. Alors que le premier manifeste une attitude générale très positive et favorable aux formations DDI, la seconde exprime une plus grande réserve face à ces formations qui sont tellement différentes de sa façon habituelle de fonctionner.

4.2.1.2.1 Difficultés et critiques

Les formateurs énoncent certaines difficultés et critiques envers les formations DDI qui sont susceptibles de limiter leurs choix stratégiques. Tout d'abord, les trois formateurs s'entendent pour dire que les formations DDI sont très structurantes et que cela engendre une difficulté pour les formateurs d'expérience. Ces derniers se sentent souvent coincés dans la structure DDI, trop détaillée pour leurs besoins.

« Au départ, la plupart des formateurs d'expérience trouvent ça très difficile d'embarquer dans un moule comme ça » (2F1)

« Je me sens plus encarcannée. Ce n'est pas mes contenus, ce n'est pas mes concepts, ce n'est pas ma façon de présenter. Moi je suis embauchée pour livrer ça. » (1F1)

« ...c'est vraiment très, très détaillé. Ils donnent plein, plein d'exemples. 2F1 s'amuse à dire que c'est « Idiot proof ». C'est juste beaucoup, beaucoup de préparation parce que justement, tu as peu de marge de manœuvre. » (1F1)

Ensuite, deux formateurs (1F1, 2F2) trouvent que les contenus DDI ne présentent pas les raisons qui sous-tendent les principes enseignés. Les concepts sont parfois tellement épurés qu'il ne reste qu'une liste de caractéristiques et d'outils à retenir et de compétences à atteindre. Bien que cela puisse être efficace, ces deux formateurs déplorent qu'il n'y ait pas davantage d'explications sur l'analyse ayant menée aux principes clés, qu'il n'y ait pas de détails sur le pourquoi des choses.

« Il n'y en a pas de contenu, dans DDI. Ou très peu. C'est quelques référents de base, et c'est souvent du listage de caractéristiques, ou de compétences à atteindre, et après ça c'est des outils.... [...] il n'y a à peu près pas d'explications sur le pourquoi. [...] Moi, quand je ne comprends pas pourquoi, le faire et que ça marche, ça ne me satisfait pas comme personne. Alors j'imagine qu'il doit y avoir du monde qui sont un peu comme moi. » (1F1)

« DDI ne te donne jamais, dans aucune de ses formations, les raisons qui supportent ou qui sous-tendent les principes qu'ils enseignent. Ils donnent juste les principes. [...] Moi je trouve ça important de communiquer ça. Et ce sont souvent les éléments que moi je viens ajouter, pour permettre aux gens de comprendre, [...] et donc de faire en sorte que les gens le retiennent et qu'ils l'apprennent intelligemment et qu'ils puissent se surprendre au vol, parce que tout le monde fait des gaffes là-dedans. » (2F2)

Finalement, la formatrice 1F1 exprime trois autres critiques à l'encontre de DDI qui contraignent ses possibilités d'action, et donc, par le fait même, les stratégies qu'elle peut privilégier. Premièrement elle trouve qu'il y a trop d'outils que les participants doivent intégrer par rapport au temps qui est alloué dans les activités. Elle trouve difficile d'animer de telle sorte que les participants aient du plaisir tout en réussissant à s'appropriier les outils nécessaires. Selon elle, plus de temps devrait être prévu pour que les participants puissent partager leurs expériences. Deuxièmement, 1F1 considère qu'il manquait d'intégration entre les différents modules de théorie. La structure en modules séparés, où la fin d'une étape ne soulève pas nécessairement la question suivante, rend plus difficile de faire des transitions fluides entre les modules et cela l'oblige à suivre de manière plus systématique et contrôlée le contenu planifié. Troisièmement, 1F1 estime que la structure très détaillée des formations DDI les rend plus difficiles à adapter en fonction des participants, ce qui rend difficile le rattrapage des participants qui ne sont pas tout à fait rendu là où il le faudrait. Elle considère qu'il est donc d'autant plus important, pour une formation DDI, que les participants soient bien ciblés au niveau de l'adéquation entre leurs besoins et ce que la formation peut leur apporter.

4.2.1.2.2 Latitude pour l'animation

Nous constatons une grande différence au niveau de la latitude que les formateurs considèrent avoir dans les formations DDI, et ce, principalement entre 1F1 et les deux autres formateurs (2F1 et 2F2).

La formatrice 1F1 considère qu'elle a très peu de marge de manœuvre lorsqu'elle livre une formation DDI. Elle perçoit sa latitude principalement au niveau de la gestion du temps (condenser ou étirer un peu certaines sections) et au niveau des exemples personnels qu'elle peut mettre à profit. Pour ce qui est de la structure, elle considère ne pas avoir de marge de manœuvre puisqu'elle ne peut pas sauter de section, car il lui importe de livrer le contenu demandé par le client.

« C'est ça, parce que dans le fond, moi la liberté que j'ai, c'est de condenser si j'ai des problèmes de gestion du temps. [...] Mais je n'ai pas le loisir de décider "moi, je vais sauter ce module là". » (1F1)

Les formateurs 2F1 et 2F2 estiment quant à eux avoir une plus grande latitude, même au niveau de la structure, mais ce, principalement après s'être approprié la formation en l'ayant donnée au moins une fois. 2F1 se permet d'ajuster ou de sauter certaines sections des formations DDI de façon à l'ajuster au niveau des participants. Toutefois, il ne touche presque pas aux exercices pratiques, si ce n'est pour les adapter davantage à la réalité de l'entreprise et des participants, puisque c'est la base de la philosophie comportementale de DDI. 2F2 quant à lui se permet également plusieurs aménagements au niveau des contenus DDI, que ce soit en injectant d'autres éléments (souvent les raisons qui sous-tendent les principes enseignés), ou, à l'inverse, en intégrant certains éléments DDI à une formation sur mesure.

« Je le lis toujours une fois au complet, mais après ça, je vais faire des aménagements. Il y a des éléments parfois, qui vont être un peu trop basiques pour le niveau des gens [...] donc je vais leur faire sauter un petit exercice, ou des trucs comme ça. » (2F1)

« C'est vraiment une recette assez mécanique, mais il y a moyen d'adapter ça [...] Il y en a même que j'ai adaptées complètement. Il y en a même, des sessions, que je pourrais dire que j'ai données, lesquelles étaient des sessions sur mesure, dans lesquelles j'ai intégré certains éléments DDI. Donc je suis allé jusque là. » (2F2)

4.2.1.2.3 Impact de formations DDI

La méthode DDI est très comportementale. Elle favorise l'application d'outils et de grilles déjà pensés, puis propose des vidéos et des mises en situation pour en favoriser l'appropriation. C'est une méthode très systématique et répétitive, qui est excellente pour l'acquisition de méthodes. Toutefois, elle ne suscite pas de questionnements chez les participants et elle ne les amène pas à être touchés. La méthode comportementale est donc moins efficace pour sensibiliser les participants ou pour développer un sujet en profondeur. (1F1, 2F2)

« C'est sûr que pour travailler sur l'intelligence émotionnelle ou [...] sur son rôle de gestionnaire ou de coach, c'est sûr que là il faut sortir du behavioral et il faut rentrer dans des échanges plus personnalisés. Et c'est la qualité de contact qu'on établit avec les gens, et non pas les exercices répétitifs et la drill, qui va faire en sorte qu'on les touche. » (2F2)

4.2.1.3 Activités, matériel et contenu

Puisque chaque activité a des objectifs et un impact différent sur les participants, les formateurs ont tout intérêt à les choisir en fonction des objectifs poursuivis dans la formation. Comme nous nous intéressons aux divers éléments porteurs d'influence sur les gestionnaires, nous retracerons l'impact perçu des diverses constituantes de la formation (contenu, matériel et activités) sur et par les gestionnaires ayant participé aux formations 1F et 2F. Pour ce faire, nous rapporterons d'abord l'élément de la formation ayant le plus marqué les participants, puis nous aborderons l'impact général qu'ont eu, selon les acteurs de cette recherche, le contenu, le matériel et les activités.

4.2.1.3.1 Élément le plus marquant

Dans l'ensemble, nous notons que la formation 2F semble avoir été moins marquante chez les participants que la formation 1F, en terme d'événements significatifs ou marquants identifiés.

Du point de vue des formateurs, 1F1 croit que le moment le plus marquant pour les participants est l'un des jeux ludiques où ils avaient les yeux bandés. Elle a observé que l'activité a mieux levé qu'avec la première cohorte et qu'ils étaient plus enclins à analyser en détail l'exercice. Dans la deuxième formation, 2F1 a identifié les exercices pratiques comme ayant probablement contribué le plus fortement à l'apprentissage chez les participants. Ces mises en situation étaient propices à la pratique et à l'intégration des nouveaux comportements, permettant ainsi aux participants de dépasser la compréhension conceptuelle des notions.

Les participants, quant à eux, n'ont pas tous identifié une même activité comme ayant été la plus marquante de la formation. Quatre participants (1P2, 1P7, 1P8, 2P2) indiquent que les

moments les plus forts de la formation se rattachent aux exercices pratiques (mises en situation ou jeux ludiques). Deux participants (1P3, 1P4) ont identifié les mises en situation sur vidéo, et une autre (1P1) l'apprentissage des outils et guides-clés. Finalement, les deux derniers participants (2P1, 2P3) n'ont identifié aucun élément particulièrement significatif.

4.2.1.3.2 Appréciation et impact général

Que les participants et formateurs aient, ou pas, identifié un élément plus marquant dans la formation, cela ne les a pas empêchés de percevoir l'impact des autres événements dans la formation et de s'exprimer sur l'appréciation qu'ils en ont eue, en terme de contenu, d'outils et d'activités.

4.2.1.3.2.1 Contenu

L'appréciation des participants face au contenu est beaucoup plus positive pour la formation 1F que pour la formation 2F. Cependant, il nous semble difficile de réellement comparer les évaluations respectives puisque les commentaires appréciatifs des participants de 1F font souvent référence à l'ensemble des trois sessions du programme. Une plus grande quantité de contenu augmente naturellement les chances que chacun ait le sentiment d'avoir appris quelque chose.

Les seules nuances apportées par les participants de la formation 1F concernant le contenu sont relatives aux sections de la formation qui les touchaient moins, que ce soit parce qu'ils avaient déjà ces connaissances (1P8) ou parce qu'ils n'en ressentaient pas l'utilité dans leur quotidien (1P4). Concernant le contenu de la formation 2F, deux participantes (2P1, 2P2) ont trouvé qu'il n'était pas assez poussé. L'une (2P1) aurait apprécié qu'il y ait plus de théories ou trucs d'intervention, et l'autre (2P2) aurait apprécié un niveau de difficulté et de défi plus élevé afin de bénéficier d'une pratique dans des situations plus difficiles où l'émotivité est plus présente. De plus, le contenu reprenait tellement les notions abordées dans la formation 1F que celle-ci a clairement été moins utile pour la participante 2P1 que pour les autres puisqu'elle venait tout juste de suivre cette formation.

Pour terminer, nous souhaitons soulever le fait qu'à travers les commentaires des participants des deux formations, nous avons pu constater leur appropriation de différents éléments théoriques. À de nombreuses reprises, les participants ont fait référence à différents concepts-clés largement véhiculés à l'intérieur de la formation *De joueur à coach* afin de soutenir ou d'illustrer leurs commentaires.

4.2.1.3.2.2 Outils (documents visuels et guides pédagogiques)

Peu de commentaires ont été fait au sujet du matériel utilisé, si ce n'est à l'égard des outils présentés dans la formation 1F. De façon précise, deux participants (1P7, 1P8) de ce groupe ont particulièrement apprécié disposer de versions vierges des guides de discussion. Favorable à la pratique et à l'appropriation des concepts durant la formation, ils sont également utiles comme guide accompagnateur, après la formation, pour une utilisation personnelle et renouvelée.

« C'était intéressant d'en avoir des « blank », des versions blanches qu'on va pouvoir réutiliser, mais qu'on a utilisées dans les faits. Notre guide de discussion, on s'est pratiqué. Ça n'a pas juste été une théorie. » (1P1)

De façon plus générale, les participants de la formation 1F ont mentionné l'appréciation d'avoir acquis des outils qui sont concrets (1P4, 1P8), qui les aident à faire face aux situations rencontrées (1P1), à gérer et interagir avec leur équipe (1P2, 1P3) et à obtenir des résultats plus en lien avec ceux souhaités (1P4).

« Ça donne des trucs qui sont plus concrets, dont tu peux te servir ou utiliser pour arriver à ce que tu veux vraiment. » (1P4)

« J'ai des outils pour m'aider à gérer et influencer les gens. » (1P2)

4.2.1.3.2.3 Activités : jeux ludiques

Les jeux ludiques, offrant une situation expérientielle aux participants, n'ont été mis à profit que dans la formation 1F. Deux participantes ont noté un impact relationnel positif lié à ce

type d'activité (1P1, 1P4). Selon elles, cela a permis de changer la dynamique, de détendre l'atmosphère, et cela a permis aux participants de mieux se connaître. Deux participants (1P7 et 1P4) considèrent également, du point de vue des apprentissages, avoir retiré quelque chose de cette activité puisque ce qu'ils ont vécu les a fait progresser.

« Ça change la dynamique. Beaucoup, beaucoup, beaucoup. Ça change le mouvement. C'est pas juste : « Ok, on fait de la théorie. On fait de la pratique. » Oups! On insère un petit jeu. Ça détend, ça fait que les gens apprennent plus à se connaître et à interagir. » (1P1)

« Ça j'ai adoré, moi j'adore ça ces jeux-là. [...] Ça a rassemblé encore plus. Après ça, dans mon cas, ça a développé l'écoute et le travail d'équipe. Et ça te démontre que quand t'as des bonnes instructions qui sont bien expliquées, tu vas arriver où tu veux amener tes gens. » (1P4)

4.2.1.3.2.4 Activités : mises en situation

Selon les participants, les mises en situation en équipe ont permis d'alterner la présentation théorique du contenu par le formateur avec une méthode permettant aux participants d'être plus actifs (1P3, 1P7). De plus, parce que l'apprentissage était fait dans l'action, que les participants vivaient réellement la situation plutôt que de seulement se la faire raconter, l'intégration et la rétention des notions n'en n'ont été que meilleures (1P3, 2P2, 2P3). Ces mises en situation ont en effet donné la chance aux participants de se pratiquer à adopter les bons comportements à les appliquer dans certaines situations (1P2, 1P3, 1P7, 2P3), et ainsi bénéficier de situations de référence ou de modèles de comportements à adopter dans le futur (2P2, 2P3). En ce sens, les mises en situations adaptées ou tirées de la réalité (vécu) des participants ont été à leurs yeux plus pertinentes que celles basées sur des cas fictifs (1P1/2P1, 1P7).

« Un petit exercice, ça permet d'intégrer les notions d'une autre façon. Et en même temps ça change le mal de place. [...] Quand tu vis toi-même quelque chose, veut, veut pas, je pense que tu l'intègres plus que juste de te le faire dire. » (1P3)

« On s'était pratiqué, et ça paraissait qu'on s'était amélioré, puis qu'on avait appris avec ça. » (1P7)

« À un moment donné, s'il y a une situation particulière qui se présente, on va inconsciemment se rappeler ce qui est arrivé [dans les mises en situation] et on va y revenir. Ça va sûrement avoir une implication par rapport à notre attitude et notre façon d'agir. » (2P3)

« De travailler avec des cas réels, c'est intéressant. Je veux dire, c'est vraiment utile. » (1P7)

4.2.1.3.2.5 Feed-back

À travers les commentaires des participants, nous avons pu constater que bien souvent, l'impact des différentes activités découle des retours qui ont été effectués après les activités ainsi qu'au feed-back que les participants ont reçu. Si ce n'était de ces feed-back, les mises en situation, entre autres, n'auraient pas été aussi souvent nommées par les participants comme étant significatives ou influentes.

Deux principaux impacts ont été attribués aux feed-back. Premièrement, il peut contribuer à ce que les participants envisagent de nouveaux éléments dans leur perception du monde qui les entoure (1P7, 1P8, 2F1). La confrontation des différentes opinions et observations des participants et des formateurs permet aux participants de bénéficier de points de vue variés et de pistes d'actions alternatives susceptibles d'amener des résultats différents. Cela est tout particulièrement vrai dans les mises en situation où le participant « gestionnaire » bénéficie du regard du participant « employé » et de celui du participant « observateur » ; cela lui permet de mettre en perspective son comportement en fonction de commentaires issus de différentes perceptions des participants et des formateurs. De plus, les discussions issues des feed-back ont permis aux participants de parler de cas et questionnements qu'ils vivaient, d'entendre les opinions et commentaires des autres participants et des formateurs, et d'ainsi repartir avec des idées concrètes pouvant être appliquées lors de leur retour au travail.

Deuxièmement, le feed-back peut être source de réflexions et d'apprentissages sur eux-mêmes chez les participants (1P2, 1P8, 2P3, 2F1). Les feed-back permettent aux participants d'être questionnés sur leurs choix d'action lors d'interventions et leur servent de miroir, ce qui leur permet de mieux identifier leurs forces et leurs faiblesses. Les commentaires

contribuent ainsi à susciter la réflexion des participants face à leurs interventions et face à eux-mêmes, c'est-à-dire face à leurs réussites et leurs faiblesses.

« Ce qui est intéressant c'est que ça vient chercher, je dirais, pas le négatif, mais les choses à améliorer, et les choses qui étaient bonnes, qu'on doit conserver. C'était intéressant. Et les observations qui viennent des autres et à la fois de soi. On essaie de regarder ce qu'on a fait. » (2P3)

« Quand on fait le feed-back, bien souvent les gens vont te dire ce qui n'est pas correct, mais des fois ils vont te dire d'autres choses que tu n'as pas vu, ou que tu n'as pas perçu comme ça. » (1P7)

« Ben, sans ça, c'est sûr, ça n'a pas le même impact. C'est super important de revenir sur l'exercice. » (1P3)

« Après l'exercice, on sort toutes nos impressions tout de suite, et tu le vois, on a chacun une petite perception différente. [...] Là t'as l'avantage d'être avec des gens qui comprennent ce que tu fais, qui le vivent, et ils peuvent te dire : « regarde, ce n'était pas si pire, finalement ». (1P2)

4.2.1.3.2.6 Vidéos

Peu de commentaires ont été faits par les participants sur l'utilisation de mises en situation sur vidéo. Il ressort seulement que les vidéos sont un support technique (2P2) permettant une variante dans la façon de recevoir la théorie (1P3) et servant de base à des discussions et analyses (1P4, 2P3). L'appréciation des participants semble modérée, malgré le fait que deux personnes l'aient identifié comme élément marquant.

4.2.2 Formateurs

Le formateur, parce qu'il est celui qui dirige la formation et guide les apprentissages, est un élément déterminant dans l'enclenchement d'un processus de changement chez les participants. Nous nous attarderons donc sur l'impact que peuvent avoir les différentes caractéristiques du formateur, telles que sa provenance, son expérience et son type d'animation.

4.2.2.1 Provenance du formateur (interne VS externe)

Selon les formateurs 1F1, 2F1 et 2F2, le fait de travailler comme formateur dans une organisation (être un formateur interne) ou comme consultant auprès de cette organisation (être un formateur externe) procure différents avantages et inconvénients.

Tout d'abord, parce qu'il dispose d'une meilleure connaissance de la culture organisationnelle et de la réalité des participants, *le formateur interne* possède deux principaux avantages sur le formateur externe. Premièrement, cela lui permet d'établir plus rapidement un climat propice aux apprentissages. Sa connaissance des participants l'aide à établir plus rapidement une relation avec eux, et donc, par le fait même, d'établir une bonne chimie avec le groupe. Cette économie de temps permet de faire une intervention plus solide sur une plus courte période de temps. (2F1, 2F2)

« J'ai l'impression que le climat, surtout quand c'est des situations, des sessions qui sont pas longues comme ça en 4 h, se fait quand même plus rapidement avec un formateur interne. [...] C'est-à-dire qu'on connaît la culture, on connaît les gens souvent, donc les gens sont à l'aise rapidement et s'ouvrent peut-être plus rapidement. » (2F1)

« D'après moi il y a une demi journée de gagnée en chimie établie avec le groupe. Ça nous permet, sur une plus courte période de temps, de pouvoir faire une intervention plus solide d'après moi. Pas que quelqu'un de l'externe ne serait pas capable de le faire, mais je pense qu'il y a un gain de temps. » (2F2)

Deuxièmement, la connaissance qu'a le formateur interne de la culture organisationnelle et de la réalité des participants lui permet de donner des exemples plus ciblés. Parce qu'il connaît davantage les politiques de l'entreprise, les liens entre départements, les enjeux et la nature du travail des participants, il est plus facile pour le formateur à l'interne que pour le consultant d'associer des éléments culturels de l'entreprise aux contenus travaillés et de guider les participants au niveau d'exemples concrets. Il est donc plus facile pour lui de coller la formation à la réalité des participants. (1F1, 2F1, 2F2).

« Le niveau de préparation, de connaissance organisationnelle que ça prend pour être capable de donner des exemples, de répondre à des situation à faire des liens avec leur rôle [...]. Il n'y a pas un consultant qui se serait tapé la préparation pour être capable d'arriver à la moitié de la connaissance qu'on a du contexte ici. » (2F2)

« [En tant que consultante,] je n'ai pas la connaissance de leur travail véritablement. Et des liens entre les différents départements. Ce qui me limite terriblement au niveau des exemples à proposer. Ce qu'un formateur à l'interne peut faire comme ça [claquement de doigts]. » (1F1)

De son côté, le consultant, ou formateur externe, possède deux principaux avantages sur le formateur interne. Premièrement, il est externe à l'organisation. Cela lui permet d'avoir un regard libre de préjugés, puisqu'il ne connaît pas les participants à l'avance. Ce qu'il apprend sur eux dépend non pas de leur réputation au sein de l'entreprise, mais de ce qu'ils disent et font lors de la formation. De plus, il est également possible que le formateur ne revoie pas les participants après la formation. Ainsi, rassurés de ne pas être jugés par ce formateur externe et de passage, les participants osent et se risquent parfois davantage dans la formation qu'avec un formateur interne. (1F1, 2F1)

« Je peux pas savoir que toi, t'as la réputation de ne pas être compétente. [...] Alors moi j'arrive à froid. Ce que je connais, ce que j'apprends des participants, c'est basé sur ce qui se passe là. C'est intéressant parce que ça amène une vision qui est moins biaisée par tous ces éléments extérieurs là. » (1F1)

« L'avantage par exemple d'un consultant externe, c'est aussi peut-être que les gens sont sûrs que ces personnes-là ne peuvent pas les juger : il ne les connaît pas, il ne les reverra pas, ou dans très longtemps. Donc, ça peut aussi avoir un phénomène intéressant dans le sens de dire " Je peux risquer un peu plus parce que cette personne ne me connaît pas et ne me reverra pas. " » (2F1)

Deuxièmement, le formateur externe peut obtenir, de la part des participants, une crédibilité d'expertise supérieure associée à son embauche, parce qu'aux yeux des participants, la ressource externe est nécessairement un expert choisi pour une thématique en particulier, et qui va arriver avec quelque chose de nouveau, de qualité, et de plus actuel (1F1, 2F1).

« Il y a, je ne te parle pas ici nécessairement, mais certaines entreprises pour qui les ressources à l'interne ont moins de crédibilité qu'une ressource à l'externe. Parce que, à leurs yeux [aux participants], une ressource externe, nécessairement, c'est un expert qu'on a fait venir dans les circonstances pour telle chose. Donc, automatiquement, tu as plus de crédibilité que la personne qui est à l'interne. » (1F1)

4.2.2.2 Expérience du formateur

Le premier réflexe des trois formateurs ayant participé à cette étude est de spécifier que les formations de type DDI sont très structurées, parce qu'elles sont justement conçues de façon à ce que quelqu'un n'ayant pas beaucoup d'expérience puisse les donner. Sur le plan purement technique, un formateur novice peut donc faire un bon travail. Toutefois, cela étant dit, les formateurs ont tout de même identifié cinq éléments sur lesquels joue l'expérience du formateur lorsqu'il livre une formation, même si c'est une formation DDI.

Premièrement, selon 1F1, 2F1 et 2F2, l'expérience du formateur a un impact au niveau des liens qu'il effectue et des exemples qu'il donne. Son expérience lui permet de compléter le contenu présenté avec d'autres éléments de façon à non seulement rendre justice au contenu mais à aller plus loin, à répondre aux questions des participants et à adapter la formation en fonction de leurs besoins et de leur réalité. Tous ces liens permettent une formation qui est plus riche et plus intégrée avec la réalité des participants, et donc, une formation à laquelle les participants sont davantage capables de s'identifier. Et c'est souvent tous ces petits liens qui font une différence au niveau du transfert et de l'influence que le formateur peut avoir sur les gestionnaires (1F1, 2F1, 2F2).

« ...mon expérience devient valable, bon, un, au niveau des exemples, deux, au niveau de faire des liens quand les participants nomment des affaires. Et ça, tu ne peux pas le prévoir nécessairement, tu ne peux pas prévoir les questions qu'ils vont poser et les interrogations qu'ils vont avoir » (1F1)

« ...ça fait en sorte qu'on est capable de répondre à des questions, faire des liens avec d'autres choses qu'ils ont apprises, que ce soit sur le coaching, la communication, un paquet d'autres formations ou compétences en gestion, qui ont des liens avec la gestion de conflit. [...] Je pense qu'un formateur peu expérimenté ne serait pas capable de faire tous ces éléments là. Alors ça fait une formation qui est plus riche, plus contextualisée, [...] qui est plus crédible, avec laquelle les gens sont capables de plus s'identifier. » (2F2)

Ensuite, l'expérience du formateur peut avoir un impact au niveau de sa gestion du temps. Lorsqu'une contrainte ou un imprévu survient, un formateur d'expérience a plus de facilité à savoir où couper dans la formation et quelles sections compresser pour rentrer dans le temps alloué, et ce, tout en répondant aux objectifs prévus. (1F1, 2F1, 2F2)

« Au niveau d'être capable de compresser les affaires dans le temps quand on manque de temps, ou quand il arrive des contraintes. Forcément, c'est sûr que mon expérience, elle joue là. Moi je peux garantir que les objectifs vont être atteints dans le temps requis, même si on m'enlève une heure, je vais trouver une façon. Et ça c'est l'expérience qui fait ça. » (1F1)

Dans le même ordre d'idées, l'expérience du formateur renforce sa capacité à adapter la formation en fonction du groupe et de ses besoins. Son expérience contribue à l'orientation de ses choix lorsqu'il prépare une formation puisqu'elle l'aide à cibler, en fonction du groupe ou de la matière abordée, les éléments essentiels, que ce soit au niveau du contenu ou de la structure. Ainsi peut-il rendre la formation plus intégrée avec la réalité des participants et plus solide du point de vue de l'approche choisie. (2F1, 2F2)

« On est capable d'adapter la formation... [...] Il y a des éléments qui sont vraiment accessoires, mais quelqu'un qui n'a pas d'expérience peut penser que c'est important donc il va les mettre. Donc, juste dans les choix qu'on fait pour préparer la session, le fait qu'on ait de l'expérience, ça change. » (2F1)

Ensuite, la mise en place, au sein du groupe de formation, d'un climat propice à l'apprentissage se fait plus facilement et plus rapidement avec un formateur d'expérience. Il est souvent plus facile pour lui de mettre rapidement les gens à l'aise et « d'asseoir ses affaires ». (2F1, 2F2)

Finalement, l'expérience du formateur a un impact au niveau de son aisance à animer. Comme il est plus à l'aise avec les différentes techniques d'animation, il peut être plus présent aux participants et plus alerte à leurs besoins. Un formateur avec de l'expérience a donc plus de facilité à ne pas s'en tenir à quelque chose de conceptuel, à s'adapter et à tirer profit des divers événements et situations qui peuvent survenir lors des formations (1F1, 2F1).

« ...comme on est plus à l'aise avec nos habiletés d'animation, on est plus présents aux gestionnaires dans le sens qu'on est moins embarrassés par des questions, des comportements ou des choses qui nécessitent de l'expérience. Je dirais qu'on s'adapte plus facilement avec l'expérience. » (2F1)

Pour terminer, 2F2 a souligné un élément qu'il nous semble intéressant de relever concernant le rôle joué par l'expérience d'un formateur. Il a comparé l'expérience de formation et l'expérience d'une formation²⁷. Il a nuancé l'impact de l'expérience d'un formateur lorsque celui-ci anime un contenu spécifique et pré-conçu pour la première fois. Attentif à bien donner la matière, il risque, tout comme le formateur de peu d'expérience, d'être plus conceptuel et d'être moins attentif aux participants. Toutefois, une fois le contenu approprié, à expérience égale d'une formation spécifique de style DDI, le formateur d'expérience retrouvera toute sa force et ses avantages sur le formateur moins expérimenté.

« ...je me sens un peu comme dans un carcan la première fois que je [donne une formation pré-conçue], et je m'empêche de faire des choses, d'avoir des réflexes que j'aurais normalement si [...] je me sentais plus à l'aise avec le matériel. Je suis plus soucieux de bien livrer le cadre qui m'est donné. [...] Quand c'est moi qui l'ai conçue, [...] je me donne la permission d'aller plus loin par rapport à ce contenu là. J'y met davantage de mon cœur et de mes croyances. Et c'est à ce moment là que je suis à mon meilleur comme formateur. [...] Et ça, avec du matériel qui m'est imposé, ça prend, je dirais, deux ou trois fois pour intégrer le contenu pour que j'arrive à ce niveau-là où je suis capable de prendre d'autres choses que j'ai fait ailleurs, et de venir boucher les trous, compléter ce qui est présenté pour faire quelque chose qui rende vraiment justice à ce contenu là. » (2F2)

4.2.2.3 Animation

La façon dont un formateur anime une formation a beaucoup à voir avec le déroulement de la formation.

« “Est-ce que l'animateur a un influence” : oui. » (2P1)

²⁷ 2F2 faisait avant tout référence ici à une formation pré-conçue de style DDI.

« Des fois, les employés qui vont suivre des formations à l'interne vont regarder qui donne la formation, parce qu'il y en a toujours qui sont plus stimulants que d'autres. Parfois, il y en a qui disent que la formation va être plate et longue si c'est untel qui donne la formation. » (2P3)

C'est pourquoi nous aborderons ici la fonction d'animation du point de vue des caractéristiques que les participants apprécient voir présentes chez un formateur, et de l'impact qu'a eu ou aurait pu avoir la co-animation sur les participants de la formation 2F, selon les formateurs et les participants.

4.2.2.3.1 Caractéristiques d'un bon formateur

Diverses qualités et caractéristiques d'un bon formateur ont été identifiées par les participants et leur présence chez les formateurs 1F1, 2F1 et 2F2 a été grandement appréciée. Nous avons regroupé ces caractéristiques comme étant liées soit à l'aisance théorique du formateur, soit à son aisance relationnelle.

4.2.2.3.1.1 Aisance théorique

Les participants ont exprimé leur appréciation face au formateur qui dispose d'une certaine aisance au niveau théorique et méthodologique.

Tout d'abord, cette aisance réfère à la maîtrise du contenu livré. Les participants (1P2, 1P3, 1P4, 1P7, 2P1) apprécient que le formateur ait une bonne connaissance de sa matière et du matériel qu'il utilise. Cela n'implique pas que le formateur doive avoir toutes les réponses à leurs questions, mais qu'il ait une appropriation suffisante du contenu lui permettant de maîtriser les concepts abordés, de savoir où il va sans toujours devoir relire ses notes et de transmettre davantage de contenu que ce qui est écrit dans les cahiers des participants.

« 1F1, qui est, je pense, excellente, elle n'en avait pas besoin [du cahier du formateur]. Elle le tenait dans ses mains, mais [...] c'était plus un aide-mémoire que d'autre chose. Elle l'avait lu, relu et ce n'était pas la première fois qu'elle parlait de ça et qu'elle le dynamisait. » (1P1)

« Il faut qu'elle soit connaissante de son sujet. Je ne dis pas qu'elle doive répondre à toutes les interrogations et les questions, mais elle doit être capable sans toujours devoir se référer » (1P4)

Ensuite, les participants (1P1, 1P2, 1P3, 1P7, 2P1, 2P2) apprécient que le formateur ait une certaine expérience et qu'il en tire profit pour enrichir la matière. Que ce soit son expérience comme formateur, son expérience liée à l'animation d'une formation spécifique, ou encore son expérience personnelle liée au thème abordé, les participants apprécient que le formateur ait quelque chose de plus à transmettre, qu'il ait un vécu dont il peut tirer profit pour enrichir la formation. Ce vécu est tout particulièrement apprécié lorsque le formateur l'utilise pour illustrer la matière d'exemples concrets et réels, et qu'il en explique les causes de réussite et d'échec. C'est également apprécié lorsqu'il l'utilise pour rendre la matière plus accessible et pour l'adapter aux problématiques vécues par les participants.

« On voyait qu'elle maîtrisait les contenus c'est certain. Tu voyais qu'elle avait quand même beaucoup d'expérience, que ça allait au-delà du contenu du cours. Des fois, elle pouvait se servir de ses expériences, comme exemple, et tout ça. » (1P3)

« Nos formateurs donnaient beaucoup d'exemples, des vrais exemples, des vraies situations qu'ils avaient vécues. Ça pour moi ça vient beaucoup cimenter tout ce qui est théorique parce que tu as ta théorie, et après ça, quelqu'un qui t'explique. » (2P2)

« C'est personnel, et ce n'est pas mâché dans un livre. Tu as vraiment l'impression qu'elle le prend, que c'est personnel quand elle te l'enseigne. » (1P2)

4.2.2.3.1.2 Aisance relationnelle

Certaines des caractéristiques ciblées par les participants comme étant des forces chez un formateur touchent davantage l'aisance relationnelle de ce dernier et sa personnalité.

Tout d'abord, certains participants (1P3, 1P4, 1P8, 2P3) ont exprimé leur satisfaction quant à la capacité d'un formateur d'établir à l'intérieur de la formation un climat sain et propice aux interactions. Ils en ont parlé en terme de capacité du formateur à détendre l'atmosphère et à instaurer un climat agréable facilitant les interactions (1P8), à créer une belle chimie entre les

participants (1P3), à établir une bonne communication avec eux et à les maintenir intéressés (2P3), et en termes de capacité à gérer le groupe (1P4).

Ensuite, plusieurs participants (1P2, 1P3, 1P8, 2P1, 2P2, 2P3) ont relevé l'importance et l'impact du dynamisme du formateur. Ils ont manifesté leur préférence pour un formateur qui est vivant, actif, passionné, dynamique et qui a de l'énergie ; un formateur qui sait susciter l'intérêt des participants et qui ne reste pas assis à lire le contenu et à donner sa matière.

« Le fait qu'ils soient très vivants, très dynamiques aussi. [...] Je pense que c'est des gens qui aiment ce qu'ils font, ça paraît. Alors ça facilite les échanges dans le groupe. » (2P2)

« Moi je suis capable de lire. Je n'ai pas besoin de quelqu'un qui va me lire un extrait. Je n'ai pas non plus besoin de quelqu'un qui reste assis. [...] Let's go! Tu es debout, tu animes, tu fais participer! » (2P1)

De plus, plusieurs participants (1P1, 1P3, 1P8, 2P1, 2P3) ont souligné comme qualité chez les formateurs, la capacité de ces derniers à susciter leur participation. Que ce soit en posant des questions ou en suscitant les réflexions et les discussions, la compétence des formateurs à aller chercher les participants et à les faire participer est bien appréciée.

« Elle est allée chercher la participation de tout le monde. Alors que dans des groupes, ce n'est pas vrai que tout le monde participe également, et j'ai trouvé que même ceux qui ont moins parlé, ils ont parlé pareil. » (1P1)

« ...des fois, elle demandait l'opinion d'une personne en particulier, mettons. Mais en même temps, ce n'était pas intrusif. [...] Si tu n'avais rien à dire, tu n'avais rien à dire. » (1P3)

« Ce qui est important pour moi, il y a 2 choses. D'avoir une animatrice qui soit dynamique, qu'on a envie d'écouter. Et je trouve qu'elle le faisait très bien : elle a apporté des anecdotes, elle venait nous poser des questions, elle nous demandait d'intervenir. Ça nous a amenés à participer réellement, on n'était pas passif complètement... » (1P8)

« Je trouve qu'ils faisaient des beaux échanges puis n'hésitaient pas à [nous] faire participer. [...] Si tu veux intervenir tu as la place, tu as le temps. Le temps alloué pour les participants, pour les interventions est là. Donc ça fait que le groupe embarque plus naturellement... » (2P2)

« Ils vont chercher la participation des gens, ils vont poser des questions.. » (2P3)

Finalement, quatre autres caractéristiques ont été identifiées par des participants comme étant des forces chez un formateur, mais elles ont plutôt été nommées par les membres du premier groupe de formation en faveur de la formatrice 1F1. Ils ont indiqué avoir apprécié qu'elle soit à l'écoute des participants (1P1, 1P3, 1P4, 1P8), qu'elle soit accessible et ait une belle ouverture (1P2, 1P3, 1P4) et qu'elle ait une préoccupation manifeste pour l'apprentissage des participants, leurs interventions et leurs questionnements (1P4, 1P7, 1P8). La formatrice 1F1 a également instauré chez les participants le sentiment qu'ils avaient le droit à l'erreur et qu'ils pouvaient exprimer leurs difficultés ainsi que leurs incompréhensions sans craintes (1P1, 1P3, 1P4).

« Les gens, quand ils posaient des questions ou voulaient exprimer quelque chose, elle prenait le temps d'écouter. Jamais on a senti, ou que j'ai senti en tout cas là, que ça la dérangeait ou que c'était futile ce qu'on disait. » (1P4)

« Elle écoutait beaucoup, elle faisait beaucoup de renforcement. Même si quelqu'un, supposons qu'on émettait une idée, et ce n'était pas tout à fait ça, la façon dont elle le disait, c'était approprié. [...] Donc le droit à l'erreur était vraiment là. » (1P1)

« Elle passait souvent nous voir, puis elle demandait comment ça allait. Elle nous aidait quand on était bloqués à ce niveau-là. » (1P7)

4.2.2.3.2 Impact co-animation

Selon 2F2, la présence de deux formateurs a permis de garder plus facilement un contact visuel avec les participants, et d'ainsi mieux ramasser leurs incompréhensions et préoccupations. De plus, ça leur a permis de donner de meilleurs exemples. Cependant, les deux formateurs spécifient que, pour le nombre de participants, ils étaient trop de deux pour animer la formation 2F. Selon 2F1, cela aurait pu nuire à la formation puisqu'il arrive parfois que dans de telles situations, les participants se disent incommodés par le fait de devoir passer d'un style de formateur à l'autre.

« Quand c'est des plus petits groupes, de façon assez surprenante, ça dérange parfois les participants. Les participants n'aiment pas tellement ça. » (2F1)

Dans ce cas-ci toutefois, cela ne semble pas avoir été le cas. Deux participants (2P2, 2P3) sur trois affirment que l'interaction entre les deux formateurs a permis de « maintenir le fil de la formation » et de garder l'intérêt des participants. La dynamique entre les deux a permis aux formateurs de se relayer et de bien se compléter dans leurs interventions. De plus, la présence d'un deuxième formateur a permis de pallier à l'absence du participant qui ne s'est pas présenté.

« Je pense que leur dynamique faisait qu'ils étaient capables, à un moment donné, de faire des parenthèses, des bonnes interventions qui n'étaient pas nécessairement prévues, ou qui l'étaient mais qu'ils le font de façon très naturelle. L'autre personne va rembarquer, va venir rencherir, ou va renforcer une notion en fonction de ça [...] Je pense que c'est une équipe qui se complète bien parce qu'ils ont des personnalités différentes justement. » (2P2)

4.2.3 Participants

Tout comme dans le cas des formateurs, les caractéristiques des participants peuvent jouer un rôle dans l'influence des formations sur les participants. De ce fait, nous nous attardons donc maintenant aux caractéristiques des participants réceptifs à l'influence des formations et à l'impact du groupe sur cette influence.

4.2.3.1 Participants réceptifs à l'influence

Les trois formateurs s'entendent pour dire qu'essentiellement, les participants les plus réceptifs à l'influence d'une formation sont ceux qui, à la base, ressentent le besoin de cette formation. Les participants qui sont conscients de leur besoin vont être plus attentifs à la formation, ils vont s'y investir davantage. Ceux qui ne voient pas le besoin de la formation ne se sentiront pas concernés et ne sauront pas quoi en faire. Ils risquent de trouver la formation intéressante, mais sans plus. Le niveau d'influence possible sur un participant peut donc beaucoup varier en fonction du besoin ressenti par le participant. C'est pourquoi, selon 2F1, il est important que le formateur suscite ce besoin et la perception de ce besoin chez les participants.

« [Les groupes ou personnes qui sont le plus réceptives aux connaissances que je souhaite leur transmettre c'est] des gens qui en ont besoin. Ça l'air un peu drôle de le dire, mais c'est vraiment ça. C'est des gens qui en ont besoin. Ou s'ils ne le savent pas qu'ils en ont besoin, il faut vraiment soulever le besoin, pour comprendre dans quoi ils peuvent appliquer ça » (2F1)

Les formateurs (1F1, 2F2) vont un peu plus loin en explicitant également le rôle de l'état d'esprit avec lequel les participants abordent la formation. Les participants qui font preuve d'ouverture aux choses qui sont nouvelles, qui sont prêts à remettre en question leurs idées, et qui acceptent de prendre des risques, de s'impliquer et de se rendre vulnérables à l'apprentissage sont les individus qui apprennent le plus en formation. 1F1 ajoute que les participants qui sentent l'urgence de changer une situation présentent souvent cette ouverture, mais cet état d'esprit est largement dépendant de l'individu et le formateur ne peut pas facilement le faire émerger.

« ...des personnes qui se rendent vulnérables à l'apprentissage [...] ...c'est le genre d'affaire qui ne se commande pas. Quand les gens sont rendus là, ils s'ouvrent pour des raisons qui sont extérieures à moi très souvent. Très souvent c'est parce qu'ils sont écoeurés de ne pas être confortables dans cette situation là, ils sont écoeurés de ne pas réussir. » (1F1)

Pour terminer, 1F1 rajoute que la clientèle de formation la plus réceptive, celle qui est le plus susceptible de changer durant la formation, c'est celle qui est visée par la formation. Comme les activités et les cas travaillés dans une formation sont préparés en fonction des caractéristiques et des situations vécues par une clientèle en particulier, ceux qui en font partie ont donc plus de chances de se sentir directement visés par les activités. Il est donc plus facile pour le formateur de les influencer puisque les participants ont vraiment l'impression que les activités vont les aider dans leur quotidien.

« D'habitude, quand je fais de la formation, j'ai moi-même fait le design [...] donc c'est sûr que c'est collé à la réalité. Ceux qui viennent, c'est ceux qui sont directement concernés par la formation. Alors c'est facile à influencer, parce qu'ils partagent les mêmes difficultés. Les cas qu'on travaille, c'est des cas concrets, qu'ils rencontrent tous les jours. [...]...ils sont plus faciles à être influencés parce que ça les touche directement dans leur quotidien. » (1F1)

4.2.3.2 Impact du groupe

Afin de mesurer la contribution du groupe à l'influence que peut avoir une formation sur les gestionnaires, nous détaillerons dans cette section la perception qu'ont eue les participants et les formateurs de cette influence, en terme d'impact général du groupe puis d'impact de différentes caractéristiques liées au groupe.

4.2.3.2.1 Impact général

Selon les participants, le fait d'être en groupe lors des formations qu'ils ont suivies s'est avéré être à la source de trois principaux avantages.

Premièrement, le groupe a permis aux participants de prendre conscience des problématiques et des difficultés vécues par d'autres gestionnaires. (1P2, 1P3, 2P3) Cette prise de contact avec des réalités différentes et pourtant similaires leur a permis de se comparer et de se reconnaître. Cet éveil a été une source de réconfort pour certains participants. (1P3, 1P4, 1P7).

« C'était vraiment des gens d'un paquet de milieux différents, mais tu les écoutes parler avec les employés, les problèmes qu'ils ont, c'est les mêmes problèmes que moi j'ai. » (1P2)

Deuxièmement, le groupe a permis aux participants d'apprendre *par* et *avec* les autres (1P3, 1P7, 1P8, 2P2, 2F2). Tout d'abord, ils ont appris *à travers* les autres participants en observant leurs réactions, leurs techniques et leurs erreurs lors des mises en situation. Le fait de les voir en action a pu être bénéfique autant comme prise de contact avec d'autres comportements ou visions des choses, que comme source de réflexions et de prises de conscience quant à l'impact de certains comportements. Ensuite, les participants ont appris *par* les autres grâce aux pratiques qu'ils ont pu effectuer, mais encore plus grâce à tous les avis, commentaires, conseils et partage d'expérience auxquels ils ont contribué et desquels ils ont grandement bénéficié. Ce partage d'expériences et de visions des choses a permis aux participants d'apprendre et d'approfondir leurs réflexions, et même, pour certains, d'être rassurés, mieux positionnés par rapport à leur méthode d'action et plus conscients des possibilités d'action dont ils disposent et des problématiques qu'ils sont susceptibles de rencontrer.

« En travaillant en équipe, je pense que ça t'amène une étape plus loin, parce qu'il y a des affaires que tu ne penses pas, et là, les autres parlent, et tu discutes de ça, et tu peux remettre en question des fois les choses. [...] Avec le groupe, ça te permet de l'expérimenter d'une façon peut-être plus globale parce que tu as le point de vue des autres aussi. » (1P3)

Troisièmement, les formations permettent aux participants de rencontrer de nouvelles personnes de différents secteurs. (2P1, 2P3). Non seulement cela permet-il de belles rencontres, mais cela représente également l'avantage, selon 2P3, d'apprendre ce qui se passe dans les autres secteurs et de créer un réseau social interne facilitant la prise de contact et les échanges d'informations avec les autres secteurs.

4.2.3.2.2 Impact de différentes caractéristiques du groupe

L'homogénéité du groupe, sa cohésion, sa taille et sa clientèle-cible sont quatre caractéristiques à propos desquels les acteurs de cette recherche ont témoigné d'un impact perçu sur le déroulement de leur formation et sur eux-mêmes.

4.2.3.2.2.1 Homogénéité du groupe

Les groupes étaient très hétérogènes au niveau des secteurs de provenance des participants, de leurs expériences et de leur façon de voir les choses, mais ils étaient très homogènes en regard du fait que les participants étaient tous des gestionnaires de 1er niveau dans la même compagnie et qu'ils avaient des problématiques similaires.

L'homogénéité du groupe, au niveau des fonctions et problématiques vécues (gestionnaires de 1er niveau ayant moins de cinq années d'expérience), a été présentée comme avantageuse à de nombreuses reprises par les participants du groupe 1F. Tout d'abord, selon leurs commentaires, c'est parce que les participants avaient des expériences similaires que le groupe a pu être aussi porteur d'apprentissages pour chacun d'eux. En effet, c'est parce qu'ils se sentaient concernés, qu'ils se reconnaissaient dans les appréhensions, les objectifs et les difficultés des autres participants qu'il leur était aussi avantageux de partager leurs expériences et d'emmagasiner l'information transmise afin de prendre avantage du point de

vue et de l'expérience de leurs collègues et pairs (1P1, 1P2, 1P4, 1P8). Ensuite, le fait que tous les participants soient au même point et au même niveau leur a permis, selon certains, de se sentir plus à l'aise. Ils ont apprécié ne pas avoir de préoccupations liées à leur statut hiérarchique par rapport aux autres participants, chose qui n'aurait pas été possible si le groupe avait inclus à la fois gestionnaires et des employés, ou même des gestionnaires de 1er et 2ème niveau (1P3, 1P4).

Pour ce qui est de l'hétérogénéité du groupe, au niveau de la diversité des secteurs de provenance, elle a quant à elle été appréciée de façon plus ambiguë. En exemple, 1P1 a apprécié cette diversité puisqu'elle considère que cela a permis plus de richesse, tandis que 1P4 et 2P3 sont restés plus réservés puisqu'ils se sont sentis un peu moins concernés. Ces deux participants, bien qu'ils aient retiré quelque chose de la formation, gardent un questionnement quant à l'impact, qu'aurait eu la formation si le groupe n'avait réuni que de gestionnaires partageant les mêmes préoccupations immédiates liées à leur travail.

« Le groupe, sans avoir des bagages pareils et travailler dans des secteurs pareils, il y avait des secteurs plus opérationnels et tout ça, mais c'était ça qui était intéressant. Parce que si on avait eu juste des gens du même secteur, du même type, je pense qu'il n'y aurait pas eu autant de richesse. » (1P1)

« Je ne sais pas si ça aurait été mieux juste avec des gens [...] qui vivent les mêmes choses. [...] ... les autres n'avaient pas la même réalité que moi, sur certains sujets. Par contre, un gestionnaire reste un gestionnaire. » (1P4)

4.2.3.2.2 Appartenance à une même cohorte d'apprentissage

Une grande majorité des sujets de cette étude s'entendent pour dire que plus les liens entre les participants sont forts, plus cela a un impact positif sur la formation. Des participants des deux groupes ont mentionné plusieurs éléments favorables au fait de suivre une formation avec les mêmes personnes du début à la fin. Parmi ces éléments, nous notons une meilleure connaissance des autres et une familiarisation avec leurs problématiques personnelles (1P1, 1P2, 1P3, 1P8), moins de gêne (1P2, 1P4, 1P8, 2P2, 2P3), une meilleure aisance à donner du feed-back et à en recevoir (1P2, 1P8) et une plus grande implication dans la formation (1P2, 1P4). Deux participants de la formation 1F vont jusqu'à laisser entendre que l'impact de la

formation aurait été moindre si les trois modules n'avaient pas été suivis avec le même groupe (1P1, 1P2).

« C'est sûr que là on se connaissait mieux, [...] C'est sûr, c'est comme n'importe quel groupe, la première journée tu observes, tu regardes. Moi je dis beaucoup qu'on est comme des animaux. On fait notre territoire, et là on s'observe, on ne sait pas trop ce qui va se passer... » (1P1)

« C'est juste, je pense, de se familiariser un peu avec les gens. Parce qu'il n'y avait pas de jugement au début non plus, et les gens étaient ouverts aussi. C'est juste de se connaître, tranquillement pas vite. Au début il y avait peut-être un petit peu plus de gêne. » (1P3)

« Moi je te dirais que vers la dernière session c'était plus facile parce que je les connaissais un peu plus. Et je pense que c'était plus facile aussi pour moi de donner du feed-back et pour eux-autres de me donner du feed-back aussi parce qu'on se connaissait. Si ça avait été un groupe différent à chaque fois, je ne suis pas sûr que ça aurait bien marché. » (1P2)

« Tu connais les gens et les petits cas cocasses continuent. [...] Donc, on crée des liens. [...] Je pense qu'un genre de formation comme ça, il faut que tu aies le même groupe. Je pense qu'on n'aurait pas eu autant la même richesse si on avait eu six journées avec six groupes différents. [...] Ça apporte beaucoup. » (1P1)

Nous avons également pu constater, à travers deux autres éléments l'impact que peut avoir, dans une formation, la préexistence de relations entre les participants. Tout d'abord, nous avons pu le relever à travers l'inconfort et le questionnement vécu par 2P1 au sein de la deuxième cohorte. Les commentaires de 2F2 vont d'ailleurs dans le même sens lorsqu'il affirme que ce malaise vécu par 2P1 lui a montré l'impact de la force et de la cohésion d'un groupe, ainsi que l'importance de ne pas combiner deux cohortes qui n'en sont pas à la même appropriation des concepts. Ensuite, nous avons également pu relever la force des relations créées dans un groupe de formation à travers le désir qu'ont manifesté 2P1 et 2P2 concernant le fait qu'elles auraient apprécié suivre la formation 2F avec leurs cohortes respectives. Ce désir découle du plaisir vécu en la compagnie des participants de sa cohorte (2P1) et de l'estime témoignée à leur égard (2P2).

« J'ai trouvé l'autre groupe plate. Disons-le. À comparer à notre groupe. [...] Moi j'ai trouvé ça pénible, long. [...] J'ai trouvé que le groupe ne participait pas. Pourtant, ils ont quand même passé 6 jours entre eux! Nous, après 6 jours, on avait du fun. [...] Ou c'est moi qui ai apporté ce froid-là, ou c'est un groupe qui a été comme ça tout le long, qui n'ont pas créé de liens. Parce que je suis certaine que si cette formation-là avait été avec des gens avec qui j'avais suivi ma formation, ça aurait été vraiment différent. » (2P1)

4.2.3.2.2 3 Taille du groupe

Aucun commentaire n'a été fait par les participants ou la formatrice du premier groupe de formation concernant la taille du groupe. Toutefois, les deux formateurs (2F1, 2F2) et deux participants (2P1, 2P2) du second groupe de formation ont fait des remarques quant au manque de participants. Cinq participants n'est, selon eux, pas un nombre suffisant pour un groupe de formation puisque cela limite grandement les interactions et l'émergence des phénomènes de groupe. Le risque que la taille du groupe dérange les participants était d'autant plus présent qu'il y avait deux animateurs, plus une observatrice, pour seulement cinq participants.

« On était vraiment à la limite, ceci étant dit, à six, pour avoir ces phénomènes de groupe là qui émergent. » (2F2)

« Ce n'est pas suffisamment. À un moment donné, il y a quand même un minimum de participants qu'il faut, puis d'échange, et tout ça. » (2F1)

« Un plus gros groupe aurait peut-être été intéressant. » (2P2)

4.2.3.2.2 4 Clientèle ciblée

Plusieurs acteurs (1P3, 1P4, 1F1, 2F1) affirment ne pas voir en quoi ou pourquoi la façon d'agir du formateur, sa façon de s'adresser aux participants ou sa façon de donner du feedback aurait été différente avec une clientèle d'employés plutôt que de gestionnaires. La plus grande différence que les acteurs de cette recherche (1P2, 1P3, 1P4, 1P8, 2P1, 1F1, 2F1) identifient entre une formation donnée à un groupe de gestionnaires et une formation donnée à un groupe d'employés se situe au niveau du contenu. Bien qu'une partie des notions ou des

discours puissent s'adresser aux deux clientèles, ils spécifient que leurs besoins étant différents, certains contenus à caractères plus spécifiques peuvent s'adresser davantage à une clientèle qu'à l'autre. De la même façon, il y aura une différence dans le contenu privilégié pour un groupe de gestionnaires de premier niveau versus un groupe de gestionnaires de deuxième niveau. « Il faut s'adapter en fonction des préoccupations de chaque niveau hiérarchique » (1P8).

Ainsi, il est intéressant de noter que certains participants ont fait remarquer qu'il est peut-être généralisant de parler d'une clientèle de gestionnaires puisque ce n'est pas là nécessairement un groupe homogène. La comparaison d'impact de la clientèle sur la formation ne doit donc pas être faite uniquement, selon eux, en terme de « clientèle de gestionnaires ». Deux groupes de gestionnaires appartenant à deux niveaux hiérarchiques différents, tout comme deux groupes de gestionnaires dans deux secteurs différents (corporatif ou opérations)²⁸, sont des clientèles ayant des besoins qui peuvent différer autant en matière de contenus que d'exemples.

De plus, un point qui nous semble fort intéressant a été soulevé par 2P2 relativement à l'importance de l'ancienneté et de l'expérience dans un poste, comparativement à celle du poste ou de la fonction occupée par un individu. Son expérience lui a permis de constater que la perméabilité d'un individu à l'influence d'une information relève davantage de l'ancienneté et de l'expérience en poste d'un individu que la position occupée, à savoir un gestionnaire ou un simple employé. Conséquemment, il est possible que les gestionnaires observés dans le cadre de cette étude aient présenté moins de résistance que d'autres en raison de la nouveauté, pour la majorité d'entre eux, de leur promotion dans un poste de gestion.

²⁸ Les formateurs 1F1 et 2F1 ont noté, entre les deux cohortes, une différence liée à leur secteur d'activité (opérations *versus* professionnels / RH).

4.3 STRATÉGIES DES FORMATEURS

Dans cette troisième section, nous nous attardons aux choix stratégiques effectués par les formateurs, en fonction du regard qu'ils portent sur la formation et des stratégies qu'ils privilégient.

4.3.1 Vision de la formation

Puisque le regard que portent les formateurs sur la formation influence leurs choix stratégiques, il nous semble important de nous attarder à la conception qu'ils ont de leur métier, de l'efficacité d'une formation, puis de leur rôle d'animateur.

4.3.1.1 Conception du métier de formateur

Bien que la compréhension de ce qu'est le métier de formateur semble aisée, il n'empêche pas moins que les formateurs en ont une conception individuelle qui varie légèrement en fonction de leurs priorités et valeurs.

Pour 1F1, le métier de formateur c'est d'être présent au groupe et de créer le maximum d'occasions pour permettre aux participants d'apprendre, de réfléchir, de se poser des questions, de remettre en cause leurs façons de faire, et de voir de nouvelles façons de faire pour progresser. Ce qu'elle apprécie de ce métier, c'est d'arriver à toucher les gens, les aider à voir les choses différemment et à progresser.

« Ma job c'est de créer le maximum d'occasions pour que les autres réfléchissent, apprennent, avancent, se posent des questions, valident ce qu'ils font, remettent en question des façons de faire, voient des façons de faire différentes pour essayer de sortir d'où ils sont. » (1F1)

Pour 2F1, le métier de formateur c'est d'intégrer et de faire siennes de bonnes techniques et d'être autant que possible congruent entre ce qu'il dit et ce qu'il fait, de façon à ne pas dire quelque chose aux participants tout en faisant le contraire. Pour lui, il est également important que le formateur se fasse confiance et se donne le droit à l'erreur puisque l'objectif

n'est pas de faire « un bon show » mais d'être présent aux participants. Être formateur nécessite donc à la fois de la technique et de l'art : le formateur doit connaître certaines bonnes techniques et principes, mais il doit aussi user au mieux de sa personnalité.

« On essaie de faire, le « walk the talk », on essaie de ne pas dire quelque chose et de faire le contraire. On se trompe parfois aussi, mais on essaie d'être intégré et congruent avec ce qu'on fait. » (2F1)

Pour 2F2, le métier de formateur c'est de faciliter la prise de conscience des participants et de les amener à connecter avec des situations et des émotions. C'est de les soutenir et de les encadrer dans leur processus d'apprentissage, leur servir de miroir, avec douceur et rigueur, en leur donnant du feed-back, et c'est de les aider à cibler ce qui leur est pertinent afin de favoriser le transfert des apprentissages après la formation. Ce qu'il apprécie de ce métier, c'est d'aider les gens à se développer et à prendre en charge leur développement, bref, c'est d'aider les gens à changer.

« C'est vraiment de faciliter la prise de conscience [...] à un niveau qui « fit » avec le style d'apprentissage de l'apprenant [...], d'amener les gens à connecter avec des concepts, avec des situations, des émotions [...] C'est aussi un rôle qui vise à encadrer la pratique et à donner du feedback dans le cadre d'exercices pratiques [...] avec beaucoup de douceur mais aussi beaucoup de rigueur. [...] ...je vois aussi beaucoup mon rôle comme étant un rôle de soutien. » (2F2)

4.3.1.2. Conception de l'efficacité d'une formation

Selon les formateurs, deux éléments principaux doivent être considérés pour évaluer l'efficacité d'une formation : les apprentissages et le transfert des apprentissages.

Tout d'abord, il faut prendre en compte les apprentissages effectués. Une formation efficace est celle où les objectifs d'apprentissages sont atteints (1F1), où les besoins ciblés ont été satisfaits (2F1), et où les apprenants ont été sensibilisés et ont une conscience très claire de l'importance des apprentissages qu'ils ont effectués (2F2).

Ensuite, il faut prendre en compte le transfert des apprentissages. Une formation efficace est celle où les participants sont capables de transférer leurs apprentissages dans l'action (1F1),

et qu'ils en ont rapidement l'opportunité afin de ne pas trop en perdre (2F2). C'est également la formation qui donne aux participants des outils concrets et liés aux problématiques qu'ils sont susceptibles de rencontrer, et celle où les participants bénéficient du soutien de leur environnement (supérieur ou collègues) ou des moyens nécessaires pour aller chercher ce soutien (2F2).

« Elle est efficace à mon avis quand les objectifs d'apprentissage sont atteints et que les personnes sont capable de transférer ça dans l'action. » (1F1)

« Qu'elle réponde à des besoins, et qu'elle puisse être mise en application le plus rapidement possible. [...] Si elle n'est pas mise en application rapidement, si il n'y a pas de transfert, si il n'y a pas de discussion avec personne d'autre, ça ne veut pas dire qu'on ne maintiendra pas rien, mais ça veut dire qu'on va en perdre une grosse partie. » (2F1)

« Pour moi une formation réussi, c'est ça : la personne sort, est sensibilisée, conscientisée, elle a les outils pour le faire, elle veut le faire, et en plus, on lui a donné les moyens d'aller se chercher le soutien de la personne qui peut influencer le transfert. » (2F2)

4.3.1.3 Conception de l'animation

Tout d'abord, pour 1F1, animer nécessite avant tout d'être présente au groupe et de saisir les occasions qui se présentent pour favoriser les apprentissages. Ensuite, c'est d'équilibrer le contenu, la procédure et le climat. Selon elle, comme elle est très rigoureuse au niveau du processus, elle ne perdra jamais la notion du temps et finira toujours à l'heure annoncée. Toutefois, en contre-partie, elle est consciente que sa priorité étant le contenu, il lui arrive parfois, lorsque les participants ne répondent pas assez vite, de donner les réponses plutôt que de les susciter. Elle essaie donc d'y faire attention et de travailler suffisamment au niveau du climat pour présenter une formation bien équilibrée. Nous avons d'ailleurs observé que le climat dans la formation 1F était très détendu et très favorable aux apprentissages.

« Pour moi, animer, maintenant, c'est bien plus être présente au groupe et saisir au vol un maximum d'occasion. Et tu essaies d'avoir un équilibre entre un paquet d'affaires. D'une part, tu as la préoccupation d'atteindre les objectifs, de livrer le contenu, d'autre part, tu as la préoccupation de motiver les gens, de les garder interpellés, de faire en

sorte qu'ils apprennent. [...] Moi, ma problématique c'est le contenu; ça l'a toujours été, et ça va toujours le demeurer. Quand je suis fatiguée, quand je suis pressée par le processus, les objectifs à atteindre et les délais, quand la réponse ne sort pas assez vite, je le sais, mon grand piège, je le dis, c'est que je donne la réponse au lieu de la susciter. » (1F1)

De son côté, lorsqu'il donne une formation, 2F1 souhaite que celle-ci fasse un tout avec la culture et les valeurs de l'entreprise. Il affirme donc privilégier les liens entre la formation et les projets de l'entreprise et rappeler aux participants que la qualité du climat au sein de l'entreprise est l'une de leurs forces. Côté technique, 2F1 considère réussir à bien équilibrer le contenu, la procédure, et le climat. Il a une grande force au niveau de la structure et réussit toujours à rentrer dans les temps. Toutefois, son aspect structuré et organisé l'amène parfois, selon lui, à brusquer un peu les participants puisqu'il est important pour lui de terminer à l'heure annoncée, quitte à perdre un peu sur l'aspect chaleur ou relations interpersonnelles. Tout en restant gentil, il va « couper un peu carré » les participants qui s'étirent trop s'il a l'impression que ça n'apporte rien. Les observations que nous avons faites de la formation 2F confirment cet aspect.

« Le climat de travail est bon. On veut le maintenir comme ça. Donc il y a toujours cet objectif-là de rappeler ce message-là. C'est aussi ce qui fait notre différence. » (2F1)

« Je suis structuré, très structuré. [...] je vais toujours rentrer dans les temps. [...] Moi, c'est une valeur que je respecte beaucoup, quitte à ce qu'à un certain moment, par exemple, j'en perde un peu sur l'aspect chaleur ou relation interpersonnelle, parce qu'à un moment donné, c'est sûr que ça n'a pas de fin : on peut s'étendre et s'étendre. [...] Si le moindre, j'ai vraiment l'impression qu'il n'y a pas de valeur ajoutée à poursuivre quelque chose, je ne l'étirerai pas. » (2F1)

Quant à 2F2, lorsqu'il anime, il priorise d'abord le climat, ensuite le contenu et finalement la procédure. Comme il est vraiment orienté vers l'apprenant et ses besoins, 2F2 affirme chercher à créer, dans chacune des formations qu'il donne, un environnement permettant aux participants d'être allumés, conscients du sérieux de la démarche, et suffisamment détendus pour accepter de s'ouvrir aux autres et de recevoir du feed-back. 2F1 affirme d'ailleurs que la grande force de 2F2 relativement aux contacts interpersonnels lui permet de créer très rapidement une relation de confiance avec les participants. 2F2 met beaucoup plus d'emphasis sur le climat d'apprentissage et sur les objectifs poursuivis qu'il peut en mettre sur le

déroulement et le processus. Sa faiblesse se situe donc au niveau du respect du temps et de sa constance d'une formation à l'autre. 2F2 affirme d'ailleurs chercher, dans chacune des formations qu'il donne, à avoir davantage de structure et à la communiquer aux participants.

« Moi je focus beaucoup sur les personnes donc je suis probablement plus climat. [...] Je ne suis vraiment pas processurien; j'ai une difficulté avec le temps. [...] Moi je suis vraiment plus une personne qui est orientée vers l'apprenant et ses besoins, donc je vais focuser beaucoup plus sur le climat d'apprentissage et sur les objectifs, beaucoup moins sur le déroulement et le processus. » (2F2)

4.3.2 Stratégies privilégiées

Tout au long de la formation, plusieurs stratégies ont été mises à profit par les formateurs. Afin de dresser un portrait général de la perception qu'ont les formateurs de l'utilisation qu'ils ont faite de ces stratégies, nous en présenterons neuf. Les quatre premières (susciter les besoins, être présent au groupe, gérer le climat, et donner du feed-back) sont celles que les formateurs ont consciemment mises à profit dans la formation et qu'ils ont abordées avec nous de leur propre initiative. Les quatre suivantes (préparation, utilisation de l'espace, utilisation de la kinesthésie, et mise à profit du groupe) sont celles dont les formateurs nous ont parlées suite à notre questionnaire découlant de notre observation et/ou de nos intérêts de

Figure 4.1
Stratégies privilégiées

| Stratégies utilisées | | | Autre stratégie |
|--|--|--|---|
| Prioritaires | | Secondaires | |
| 1. Susciter le besoin 2. Être présent au groupe 3. Gérer le climat 4. Donner du feed-back | | 5. Préparation de la formation 6. Utilisation de l'espace 7. Utilisation du comportement tactile 8. Mise à profit du groupe | Prioritaire si objectif de changement 9. Confrontation |

recherche. La dernière stratégie (utilisation de la confrontation) n'est pas de celles qui ont réellement été favorisées au sein de la formation, mais elle relève d'une priorité pour deux des formateurs lorsqu'ils souhaitent provoquer un réel changement chez les participants.

4.3.2.1 Susciter le besoin

Afin d'atteindre la motivation des participants pour qu'ils se sentent concernés, les formateurs 1F1 et 2F1 disent avoir tenté d'ancrer les notions abordées dans la réalité des participants afin de susciter leur sentiment de besoin face aux formations. Pour y arriver, ils ont tenté d'identifier des situations et des problématiques que les participants ont rencontrées ou qu'ils sont susceptibles de rencontrer, et ils y ont arrimé la théorie. Ainsi, ils ont essayé de faire prendre conscience aux participants que c'est dans leur intérêt de mettre les concepts en application dans leur vie. 1F1 a également prit soin de lier les attentes particulières exprimées par les participants avec les notions couvertes dans le cadre de la formation. 2F1, quant à lui, a stimulé l'intérêt des participants en leur expliquant que même si le besoin n'était pas immédiat, il pourrait se présenter dans un futur proche, et ce, autant dans leur vie personnelle que professionnelle.

4.3.2.2 Être présent au groupe

Les formateurs 1F1 et 2F1 manifestent leur présence aux participants par l'écoute qu'ils leur témoignent. Pour ce faire, 1F1 privilégie d'utiliser les exemples, questions, anecdotes et commentaires des participants pour faire des liens avec les concepts et les différentes sections théoriques. Elle privilégie d'utiliser ce qui émerge du groupe plutôt que de se limiter à ce qui est planifié. Sa volonté d'utiliser la logique du questionnement soulevé par les participants plutôt que de se limiter à la seule logique du contenu planifié est, selon elle, limitée par la rigidité de la structure des formations DDI qui rend difficilement possible les remaniements des différentes sections théoriques en cours de formation. De son côté, pour témoigner de son écoute et de sa présence au groupe, 2F1 privilégie de ne pas présenter les concepts comme

s'il les vendait, mais plutôt de les rendre pertinents par rapport aux situations vécues par les participants. Son écoute se fait donc sentir à travers le travail qu'il effectue pour rendre les concepts concrets, accessibles et adaptés à la situation des participants.

4.3.2.3 Gérer le climat

Les formateurs ont privilégié de gérer le climat d'apprentissage au sein du groupe de formation par l'instauration du droit à l'erreur. Ils trouvent important que les participants soient à l'aise et en confiance, et qu'ils sachent qu'ils n'ont pas besoin d'être parfaits puisque personne n'est là pour les juger. Pour y arriver, chacun des formateurs a ses stratégies. 1F1 se rend accessible, emploie l'humour et s'utilise dans ses exemples de façon à détendre les participants et les rendre à l'aise de s'ouvrir. 2F1 s'intègre, fait partie du groupe en leur disant que lui-même n'applique pas encore parfaitement les concepts et qu'ils n'ont donc pas à être parfaits. Il fait sentir aux participants qu'ils font partie d'un même processus de réflexion que lui, et qu'ils peuvent donc apporter certaines nuances aux concepts et ainsi l'amener à changer d'idée. 2F2 quant à lui privilégie d'encourager les participants en dédramatisant les erreurs qu'ils peuvent faire et en reconnaissant la difficulté de l'exercice.

4.3.2.4 Donner du feed-back

Comme les formations DDI sont behaviorales, tout l'apprentissage tourne autour de la pratique. Donner du feed-back aux participants et servir de miroir à leurs comportements devient donc un élément central des stratégies des formateurs leur permettant d'influencer et faire changer les participants. Selon 2F1, les comportements attendus sont clairs, nets et précis puisque la philosophie DDI se base sur l'utilisation de principes clés, des bonnes paroles, dans la bonne séquence. Son feed-back, basé sur les observations qu'il fait, vise donc à commenter le style d'interaction des participants et l'utilisation qu'ils font des principes-clés. De son côté, 2F2 affirme utiliser non seulement le feed-back qu'il donne aux participants pour refléter, avec douceur et rigueur, leurs comportements, mais également pour modeler le feed-back émis par les autres participants. Pour ce faire, il va privilégier d'appuyer ses commentaires sur des observations concrètes et de démontrer l'impact du comportement

du participant. Bien appuyé et bien structuré, ses feed-back sont donc non seulement plus convaincants pour les participants, mais ils leur donnent également un exemple d'une bonne façon de donner du feed-back.

4.3.2.5. Préparation de la formation

Comme les deux formations observées sont des formations DDI, qui étaient donc des modèles pré-conçus de formation, il semble plus difficile d'évaluer les stratégies mises à profit par les formateurs pour concevoir les formations. Comme l'ordre et les activités, jusqu'aux réponses attendues, étaient prédéterminées par DDI, les formateurs avaient peu d'initiatives à prendre au niveau du contenu : ils n'avaient qu'à reproduire ce qui avait été prévu. Toutefois, il est intéressant de noter que tous les formateurs n'ont pas réagi de la même façon à cette liberté restreinte dans la préparation. Alors que la formatrice 1F1 ne s'est pas permis d'apporter des modifications à la structure, le formateur 2F1 a quant à lui privilégié de cibler certains exercices et éléments théoriques et d'en mettre d'autres de côté²⁹. La première formatrice explique son choix en raison de son souci de livrer le contenu souhaité par son client, c'est-à-dire les notions et les activités prévues dans le modèle de formation DDI, tandis que le second formateur explique son choix par souci de répondre aux besoins des participants qu'il connaissait et au temps alloué pour la formation.

4.3.2.6 Utilisation de l'espace

L'utilisation de l'espace en formation s'est faite à travers l'environnement physique, par le positionnement des tables et chaises et celui des affiches. Les tables et chaises étaient positionnées en « U » pour que « ça ressemble le moins possible à une salle de classe, que ça ait l'air plus d'un milieu de travail » (2F1). Les affiches, nombreuses et tirées en grande partie des sessions précédentes avec le groupe, étaient exposées sur les deux murs de côté dans la salle afin de faciliter l'intégration et la rétention des concepts par les participants,

²⁹ Comme la formation 2F reposait davantage sur le formateur 2F1 que le formateur 2F2, ce dernier n'a pris que peu ou pas d'initiative en terme stratégique du point de vue de la préparation de la formation.

puisque à force de le voir, ils s'en souviennent davantage (1F1, 2F1). Nous avons également remarqué qu'à plusieurs reprises dans la formation 1F, la formatrice 1F1 a déplacé les tables et les chaises pour favoriser une présence discrète de l'observatrice et faciliter, chez les participants, les échanges en petites équipes.

Ensuite, l'utilisation de l'espace en formation s'est faite à travers les déplacements des formateurs dans l'espace. Les trois formateurs ont exprimé leur tendance générale, dans une formation, à bouger dans l'espace et à se rapprocher des participants, 2F1 rajoutant que c'est une des techniques de base en formation, 1F1 précisant qu'elle circule beaucoup entre les participants, et 2F2 spécifiant qu'il s'approche des participants ayant des questions et se met en retrait lorsque ces derniers ou le co-formateur 2F1 parlent.

Nos observations corroborent en quelque sorte ces affirmations. Tout d'abord, nous avons pu constater que la formatrice 1F1 a été celle qui s'est le plus déplacée dans l'espace, se promenant constamment entre les participants lorsqu'ils travaillaient en petit groupe, se rapprochant des outils (affiches, flip chart, power point,...) lorsqu'elles les utilisait, et se plaçant le plus souvent à l'avant des participants, mais dans le cercle, lorsqu'elle s'adressait à tous. Lors de la deuxième formation, les formateurs 2F1 et 2F2 se sont moins déplacés. 2F2 étant affecté à l'équipe de 2 participants lors des jeux de rôles, 2F1 s'est plutôt tenu auprès de l'autre équipe.

Ensuite, nous avons observé qu'alors que le formateur 2F1 se tenait très souvent debout à l'avant du groupe, pour présenter la théorie et les explications, le formateur 2F2 se tenait généralement assis aux mêmes tables que les participants. 2F2 explique qu'il a justement porté une attention particulière à sa position dans la formation puisqu'ils étaient trop de deux formateurs pour un aussi petit groupe. Il essayait donc de se mettre en retrait lorsque ce n'était pas lui qui parlait afin de laisser plus de place aux participants.

4.3.2.7 Utilisation du comportement tactile

1F1 et 2F2 utilisent le toucher plus par réflexe que par stratégie, parce que ce sont des personnes qui touchent beaucoup les gens, qui se rapprochent physiquement. Ils font toutefois attention parce qu'ils savent que cela peut ne pas plaire à tout le monde. Il arrive toutefois que dans certaines situations, 2F2 utilise stratégiquement un contact physique avec un participant, dans le but de renforcer la relation. 2F1 quant à lui n'utilise pas vraiment le contact physique puisqu'il ne voit pas de valeur ajoutée à démontrer du rapprochement dans le type de formation qu'il donne.

« Si c'était pertinent, je l'utiliserais. Mais je ne vois pas, dans le type de formation qu'on donne, où ça a une valeur ajoutée. » (2F1)

4.3.2.8 Mise à profit du groupe

Comme les deux formations étaient de type behavioral, les principales stratégies des formateurs liées à la mise à profit du groupe étaient liées à l'utilisation de jeux de rôles, à l'incitation de la communication de feed-back par et aux participants, et à l'encouragement des discussions en groupes permettant aux participants de se comparer les uns aux autres. 1F1 ajoute également qu'elle a privilégié, lorsqu'elle posait une question aux participants ou leur demandait leur avis, d'aller chercher les réponses de plusieurs participants, et qu'elle a favorisé les travaux en petits groupes puisque les participants travaillaient mieux qu'en grands groupes.

4.3.2.9 Utilisation de la confrontation

Bien que la structure DDI des formations observées n'ait pas permis aux formateurs de réellement confronter les participants face à eux-mêmes, les formateurs 1F1 et 2F2 affirment que c'est là une stratégie très propice pour influencer les participants et enclencher chez eux un processus de changement. 1F1 affirme que pour amener un réel changement chez les participants, il faut travailler sur leurs valeurs, leurs croyances et leur vision de leur rôle, puis « brasser la cage ». Sa confrontation se base principalement sur des questions chocs, des

débats, des grilles, des déclencheurs de réflexions et des imitations exagérées de situations vécues par les participants où elle met en évidence ce qui ne fonctionne pas. C'est à partir du moment où les participants se reconnaissent et que les choses sont nommées qu'il est plus facile de travailler à les changer. 2F2 quant à lui parle plutôt d'une confrontation des participants par l'entremise du groupe. Il affirme qu'en amenant le groupe à vivre quelque chose permet au formateur de mettre à profit la dynamique du groupe pour les confronter face à eux-mêmes et ainsi les amener à progresser dans leur façon de penser. En allant au fond de la situation, les participants peuvent effectuer de réelles prises de conscience.

4.4 BILAN DES ACTEURS

Cette dernière section du chapitre de présentation des résultats vise à déterminer l'impact qu'ont eu les formations en terme d'influence et de changement chez les participants. Pour présenter ce bilan, nous aborderons l'évaluation qui est faite des formations, l'impact des formations sur les formateurs, puis l'impact des formations sur les participants.

4.4.1 Évaluation des formations

L'évaluation des formations que nous proposons ici retrace les commentaires des acteurs de cette recherche concernant l'appréciation globale des formations, l'efficacité des formations, la concordance entre la formation et les besoins des participants, les limites identifiées aux formations, et les caractéristiques présentes dans une formation propice à influencer les participants.

4.4.1.1 L'appréciation globale

L'appréciation globale regroupe d'abord celle qui a été manifestée par les participants envers la formation en générale, puis celle exprimée par les participants et les formateurs envers les relations et interactions qui ont eu lieu durant la formation.

4.4.1.1.1 Appréciation globale des formations

Globalement, l'appréciation des participants face à la formation 1F est beaucoup plus manifeste que face à la formation 2F. Concernant la formation 1F, trois participants (1P1, 1P3, 1P7) affirment ne pas vraiment voir de faiblesses, deux participants (1P1, 1P2) estiment qu'elle est meilleure que d'autres formations qui ont été offertes dans l'entreprise, et trois participants (1P1, 1P2, 1P8) conseilleraient à d'autres personnes de la suivre parce qu'elle est très utile. Ce que les participants ont particulièrement apprécié concernant la formation 1F, ce sont les activités et les exercices (1P1, 1P2, 1P3, 1P4), ainsi que l'équilibre entre ces exercices et la théorie (1P2, 1P7). Concernant la formation 2F, les commentaires sont beaucoup moins partagés, et l'appréciation semble moins frappante. Deux participantes (2P1, 2P2) expriment ouvertement une déception face au contenu de la formation, bien que l'une (2P2) affirme que ses attentes ont tout de même été comblées et elle s'estime satisfaite de la formation. L'autre (2P1) évalue que la formation n'a pas rencontré ses attentes et ne fut pas pertinente pour elle. Le troisième participant rencontré affirme quant à lui avoir trouvé la formation très bonne, bien qu'il n'ait pas particulièrement été marqué par un événement ou un autre.

4.4.1.1.2 Appréciation globale des relations et interactions

4.4.1.1.2.1 Entre les participants

Dans le premier groupe de formation, les participants ont beaucoup apprécié les relations et interactions dans le groupe. Selon 1P1, 1P3 et 1P8, les participants se sont ouverts, ils ont partagé leurs préoccupations et leurs idées. 1P3 et 1P7 ajoutent qu'il y avait du respect entre les participants et qu'il n'y avait pas de jugement.

« Moi je sens qu'il y a un petit quelque chose de spécial. Le groupe, tu avais confiance de partager tes trucs parce que les gens ne te jugeaient pas. » (1P3)

« Je pense qu'on est un groupe qui n'avait pas peur de discuter et d'apporter des idées. [...] Que t'aies pensé comme moi ou pas comme moi, ce n'était pas ça qui était important. Il n'y avait pas de compétition de l'avoir eu. Je pense que le groupe était idéal. » (1P1)

La formatrice 1F1 a toutefois l'impression que le tempérament plus réservé des participants a fait en sorte que le groupe s'est moins soudé que celui de la première cohorte. Elle les a trouvés moins participatifs et moins enthousiastes, et elle a trouvé que les discussions ne levaient pas autant.

Dans le second groupe de formation, des commentaires opposés concernant la relation et les interactions entre les participants ont été formulés. Alors que la participante 2P2 et le formateur 2F1 manifestent leurs impressions favorables et positives quant au climat, aux échanges et aux interactions dans le groupe, la participante 2P1 et le formateur 2F2 sont plus nuancés. 2F2 spécifie que même si la participation aux exercices était bonne et qu'il n'y a pas eu de mouvement de recul, l'enthousiasme, l'ouverture et la disposition des participants à se révéler était tout de même limitée. Quant à 2P1, elle exprime un réel sentiment négatif quant aux relations dans le groupe. Trouvant que le groupe ne participait pas, elle se questionne à savoir si c'est sa présence, en tant que membre extérieure au groupe, qui a provoqué ce froid. Il est intéressant de constater que le formateur 2F1 a également soulevé cette différence entre 2P1 et le reste du groupe, mais sans réellement s'y attarder. D'autre part, alors que 2F1 mentionne avoir constaté, à travers l'évaluation de 2P1, l'impression de cette dernière d'avoir été mise à l'écart, il rectifie que dans les faits, personne ne l'a été.

« 2P1 participait quand même activement durant la présentation. [...] Il n'y a eu personne de mis à l'écart, personne. 2P1 se croyait, je pense, un peu à l'écart, mais ce n'était pas la réaction des autres, je pense, qui l'a amenée à faire ça. Perception individuelle. » (2F1)

« Moi j'ai trouvé ça pénible, [...] j'ai trouvé que le groupe ne participait pas. [...] Ou c'est moi qui ai apporté ce froid-là, ou c'est un groupe qui a été comme ça tout le long, qui n'a pas créé de liens. » (2P1)

« Les interactions, les échanges, le climat dans la pièce c'était bien. Les gens semblaient à l'aise, je pense, pour parler. » (2P2)

4.4.1.1.2.2 Entre les participants et les formateurs

La formatrice 1F1 qualifie la relation entre elle et les participant comme étant bonne, saine et propice à l'apprentissage. Elle l'a toutefois trouvée moins serrée qu'avec la première cohorte. Elle avance comme explication possible le fait qu'elle n'a pas observé le premier module avec cette cohorte, alors qu'elle l'a fait pour la première. Elle a donc passé deux jours de moins avec eux, ce qui pourrait expliquer le petit décalage dans la proximité créée, dans sa connaissance des participants et dans l'aisance qu'ils avaient les uns avec les autres. Mais elle considère tout de même que la relation était bonne, et elle n'a pas le sentiment que les participants étaient mal à l'aise de prendre des risques et de poser des questions.

« Je pense que la relation était quand même bonne. Je n'ai pas le sentiment que les gens étaient mal à l'aise de prendre des risques, d'essayer des affaires, de poser des questions, tout ça. » (1F1)

Bien que 2F2 aurait apprécié aller plus loin au niveau de la relation avec les participants, il est conscient qu'elle était tout à fait correcte en fonction des objectifs poursuivis par la formation. Les deux formateurs s'entendent donc pour dire que la relation entre eux et les participants était bonne. La participante 2P2 va dans le même sens et ajoute que les formateurs étaient disponibles et ouverts. Seule la participante 2P1 a manifesté moins d'enthousiasme, et c'était envers le formateur 2F1. L'humour et les techniques d'animation de ce dernier étaient sources de déconsidération pour 2P1.

4.4.1.1.2.3 Entre les formateurs

Le formateur 2F1 s'estime satisfait du déroulement de la co-animation. La façon dont ils ont présenté les tâches, qu'ils se sont complétés et dont ils se sont adaptés à l'absence d'un participant l'a satisfait. Les participants 2P2 et 2P3 semblent partager cet avis, mais pas la participante 2P1. Elle trouve que les formateurs se sont souvent entrecoupés et elle sentait que 2F2 refrénait ses ardeurs pour laisser la place à son patron. Plutôt que de percevoir leurs interactions comme des enrichissements mutuels, elle les percevait davantage comme la compensation d'oublis.

4.4.1.2 Efficacité de la formation

La formatrice 1F1 ne s'est pas exprimée sur sa perception de l'efficacité de la formation 1F. Toutefois, les formateurs 2F1 et 2F2 l'ont fait pour la formation 2F. Le formateur 2F2 considère que les objectifs et les attentes du groupe sont atteints, mais pas beaucoup plus. Il considère que les participants sont ressortis avec des outils et la conscience claire de ce qu'ils venaient d'apprendre, mais qu'ils n'ont pas toujours une idée précise de la situation dans laquelle appliquer ces outils. Somme toute, il considère que la formation aurait pu aller beaucoup plus loin, mais qu'en regard du contexte (complexité du sujet et très courte durée de la formation) et des objectifs poursuivis par les formateurs, les objectifs sont atteints. Il faudra s'assurer d'un suivi. 2F1 quant à lui a manifesté sa crainte liée au fait que le sujet abordé dans la formation (le conflit) relève d'une situation très pointue qui n'arrive pas nécessairement souvent, il y a moins de chances pour que les participants puissent rapidement mettre en application ce qu'ils ont appris. Hors, plus l'opportunité d'un transfert tarde, plus il y aura de chances que les participants oublient des éléments de la formation, et moins grande sera l'efficacité de la formation.

« Je ne les enverrais pas au front. Ils sauraient en théorie comment ça pourrait se faire, mais je ne suis pas sûr que... Il y en a peut-être qui s'en sortiraient très bien, mais je ne pense pas que ça serait à cause de la formation. Je pense qu'il faut être honnête. »
(2F2)

« Par rapport à la session, le niveau d'atteinte des objectifs est tout à fait raisonnable. »
(2F2)

4.4.1.3 Adéquation entre la formation et les besoins

4.4.1.3.1 Pertinence des exemples

Dans le premier groupe de formation, deux participants (1P3, 1P8) ont senti que les mises en situations et exemples présentés en formation rappelaient leurs problématiques de gestionnaires rencontrées au quotidien, et une troisième (1P1) affirme que c'était généralement le cas. Deux participants (1P1, 1P4) insistent sur le fait que certaines sections théoriques étaient plus proches de ce qu'ils recherchaient, et d'autres moins. Deux

participants (1P4, 1P7) n'ont pas le sentiment d'un moment en particulier dans ce module où la formatrice a utilisé des exemples qui étaient vraiment liés à ce qu'ils vivent.

Dans le second groupe de formation, une participante (2P2) trouve que la formation était définitivement pertinente et appropriée à ce qu'elle vivait au travail, alors qu'un participant (2P3) a l'impression que les exemples n'étaient pas vraiment liés à son travail puisqu'ils n'étaient pas réellement liés au type de conflit qu'il est susceptible de rencontrer dans son domaine d'action. Quant au formateur 2F1, il a le sentiment d'avoir utilisé des exemples et cas concrets rencontrés par les participants puisque ces derniers étaient assez à l'aise pour partager des situations de conflit qu'ils avaient vécues, mais il ajoute être conscient que les mises en situations auraient été plus adaptées à la réalité des participants, que ce soit en utilisant la terminologie de la compagnie, ou en amenant les participants à utiliser des mises en situation tirées de leur vie personnelle.

4.4.1.3.2 Richesse du contenu

Bien que deux participantes (2P1, 2P2) de la formation 2F croient que cette dernière aurait gagné à être davantage développée au niveau du contenu, les formateurs 2F1 et 2F2 croient que la formation est allée aussi loin qu'elle le pouvait. Selon eux, bien que le sujet aurait pu être traité plus en profondeur et sous plusieurs angles, la conception de la formation (sur un jour et selon un modèle DDI) s'y prêtait mal, et il leur aurait semblé exagéré, en regard de la réalité des participants, des besoins identifiés et de la culture organisationnelle, de le faire. L'objectif de la formation n'était pas de régler tous les problèmes des participants, mais d'établir une bonne base leur permettant d'agir en cas de conflit avant que ne s'envenime la situation.

« C'est une session très courte, et c'est un sujet qui peut être lourd et traité bien en profondeur sur plusieurs jours. [...] Mais pour atteindre les objectifs qu'on avait, je ne pense pas qu'on avait besoin d'aller plus loin. » (2F2)

4.4.1.4 Limites des formations

La formatrice 1F1 a identifié trois principaux éléments de la formation 1F qui ont limité sa capacité d'influencer participants. Premièrement, le fait que les situations présentées dans la formation n'étaient pas toutes des situations auxquelles les participants sont confrontés dans leur quotidien a gêné sa capacité à faire que les participants se sentent interpellés par la formation et touchés par la théorie. Elle n'est d'ailleurs pas convaincue que tous les participants faisaient parfaitement partis de la clientèle cible de la formation. Deuxièmement, la formatrice s'est sentie limitée par sa connaissance restreinte du domaine de l'assurance et donc, de la réalité quotidiennement vécue par les participants. Le manque d'exemples concrets augmentait la difficulté pour les participants d'appliquer la théorie professée à leur travail. Troisièmement, la formatrice a identifié comme limite à sa capacité d'influencer les participants leur niveau d'implication dans la formation. À partir du moment où les participants ne font pas leurs tâches, leur bout de chemin, elle peut difficilement exploiter à leur maximum les activités prévues.

La principale limite que le formateur 2F1 a identifiée concernant la formation 2F concerne le nombre de participants. Selon lui, les échanges en formation nécessitent un nombre minimal de personnes, et cinq participants n'était pas un nombre suffisant. Si les formateurs avaient su à l'avance que la sixième personne ne se présenterait pas, ils auraient attendu pour donner la session de formation.

4.4.1.5. Renforcement de l'impact des formations

Les formateurs 2F1 et 2F2 ont chacun énoncé deux éléments qui pourraient être intégrés à la formation sur la gestion des conflits pour en augmenter l'impact auprès des participants. Tout d'abord, selon 2F1, les exercices devraient être basés sur un cas plus spécifique aux participants ou sur une situation réellement vécue. Il croit également que les notions théoriques pourraient être davantage poussées, afin d'aborder plus en profondeur certains éléments qui ont été abordés plus rapidement.

« On va faire des études de cas [E1], en prenant des terminologies logistiques [E1]. [...] Ça a toujours plus de succès, parce que les gens peuvent plus facilement se remettre dans la peau des personnages. »

Ensuite, selon 2F2, des jeux de rôles plus poignants (émotifs), ou encore des exercices propices à stimuler l'auto-réflexion des participants face aux conflits, auraient pu être mis à profit pour exploiter le conflit dans toutes ses dimensions. 2F2 croit également que de rallonger la formation ou de lui inclure un suivi serait favorable aux participants puisque malgré le fait que la formation leur ait donné de bonnes bases et qu'ils aient pu pratiquer certains aspects, 2F2 reste avec la certitude que les participants seraient prêts à en prendre davantage.

Pour que les formateurs influencent vraiment les participants du point de vue de leur façon de penser, 1F1 et 2F2 s'entendent pour dire qu'il faut davantage travailler avec les participants au niveau de l'individu, de l'« humain ».

1F1 insiste beaucoup sur l'importance de travailler à partir de l'individu, de ses sentiments, de ses expériences, de ses valeurs et de ses attitudes. Elle croit qu'avant d'utiliser des outils comme ceux de DDI, il faut d'abord travailler à camper le rôle des participants. Ce n'est qu'une fois que les participants ont pris conscience d'eux-mêmes et qu'ils se situent par rapport à leur rôle qu'il est possible de modifier leurs croyances et la perception qu'ils ont de leur rôle, et ainsi viser une modification de comportement et d'attitude.

« À partir du moment où tu rentres dans l'humain, nécessairement, tu vas travailler plus tes attitudes, tes valeurs, toi comment tu vois ça. [...] Je trouve que DDI donne des outils, beaucoup, mais il me semble que ces outils-là ça serait l'un de les utiliser plus tard. Au début, j'ai bien du travail à faire sur camper mon rôle, trouver mon niveau de confort. Il y en a, là-dedans, ça ne fait pas longtemps qu'ils sont gestionnaires. » (1F1)

2F2 quant à lui, insiste beaucoup sur l'importance d'intégrer une dimension plus émotive à la formation, surtout avec un sujet comme le conflit. Il croit que le fait d'amener les participants à une meilleure expérimentation, dans leur corps, de la saveur émotive réelle d'une intervention leur donne des points de repères précis et personnels dans l'action. Ce lien établi entre les concepts et la mémoire émotive et visuelle des apprenants leur en permet une

meilleure appropriation et une meilleure rétention. Pour lui, l'approche DDI est intéressante, pour donner une base aux participants, mais cette base gagne à être approfondie par une approche plus émotive, plus humaniste.

« Je pense vraiment que ce n'est pas l'un ou l'autre. C'est l'un *après* l'autre, c'est l'un *et* l'autre. [...] Je vois ça [l'approche humaniste] comme étant la suite logique si on veut aller plus loin. » (2F2)

« [Aborder le côté émotif aurait permis] l'appropriation des outils dans une situation qui nous concerne nous-mêmes, et l'appropriation de ce que cela suppose que d'utiliser ces outils dans une situation de conflit. [...] Quel aurait été l'impact? Ils auraient été davantage, je crois, touchés sur le plan personnel. Ils auraient pu davantage expérimenter la saveur émotive, donc réelle, dans leur corps. » (2F2)

4.4.2 Impact sur les formateurs

Afin de ne pas nous limiter au bilan de l'influence des formations sur les participants, et dans un souci de congruence avec notre volonté d'aborder la formation comme une co-construction de sens et d'apprentissage, nous souhaitons aborder l'influence exercée sur les formateurs. Pour ce faire, nous présenterons l'influence des participants et des imprévus sur les formateurs, puis nous terminerons avec les apprentissages et les réflexions mentionnés par les formateurs.

4.4.2.1 Influence des participants sur les formateurs

Autant 1F1 que 2F1 considèrent que les participants ont une influence sur eux. L'animation ne résulte pas uniquement de l'animateur ou des participants, mais de la combinaison des deux. Il devient naturel pour un formateur de s'adapter au groupe. 2F1 ajoute que même s'il y a certaines valeurs et concepts de base dont il est convaincu de la pertinence et de l'efficacité, il reste ouvert à discuter de la validité de l'un et de l'autre avec les participants et à écouter leurs arguments. Toutefois, aucun formateur n'a identifié d'influence particulière ou spécifique qu'un participant a eu sur lui ou elle.

4.4.2.2 Influence des imprévus sur les formateurs

Lors de la formation 1F, 1F1 n'a pas rencontré d'imprévu. Selon 1F1, la démarche a été la même qu'avec la première cohorte, et le déroulement a été assez proche de ce qui était prévu dans le guide de l'animateur. Les seuls ajustements auxquels elle a procédé sont relatifs à la gestion du temps des activités de façon à répondre au besoin qu'avaient les participants de discuter plus longtemps pour favoriser l'appropriation de leurs apprentissages.

Lors de la formation 2F, les formateurs ont dû faire face à deux imprévus. Tout d'abord, 2F2 est arrivé en retard. Cela a eu comme conséquence que 2F1 a dû s'occuper de l'organisation matérielle, qui était la tâche de 2F2, et n'a donc pas eu le temps, avant la formation, de terminer sa préparation et de se mettre dans un état d'esprit parfaitement favorable. Chez 2F2, l'impact s'est d'autant plus ressenti qu'il était en retard auprès de son patron. Ce retard, additionné à d'autres éléments contextuels, a fait que cela lui a pris plus de temps à rétablir son équilibre de co-animateur et qu'il a pris moins d'espace dans la formation qu'il ne l'aurait normalement fait.

Ensuite, le deuxième imprévu relève de l'absence d'un des participants. Comme tous leurs exercices étaient préparés en fonction de deux groupes de trois participants, 2F2 a dû remplacer l'absent dans les jeux de rôle. Cela les a empêché de donner du feed-back alternativement aux deux groupes et, selon 2F1, cela a probablement diminué un peu leur capacité à donner du feed-back parce qu'en participant, un formateur peut difficilement donner la même qualité de feed-back.

4.4.2.3 Apprentissages et réflexions des formateurs

La formatrice 1F1 n'a pas le sentiment que la formation a été source d'apprentissages pour elles puisqu'elle connaissait déjà les contenus, pour les avoir déjà donnés, et qu'elle avait déjà vécu une dynamique de groupe semblable. Elle n'a eu que la confirmation, une fois de plus, qu'elle trouve difficile d'animer des contenus DDI.

Le formateur 2F1 n'a pas non plus fait état d'apprentissages personnels ou de réflexions, si ce n'est l'observation qu'il a faite du transfert, par les participants, des bienfaits de la formation à quelque chose de plus large.

Le formateur 2F2 est celui pour qui la formation a le plus été source de réflexions. Tout d'abord, la formation l'a fait réfléchir sur l'importance d'aborder certains éléments conceptuels et d'apporter certaines distinctions. Bien que cela ne faisait pas partie des objectifs du cours, à son sens, ces éléments doivent être abordés durant la formation pour aider les participants. Certaines des interventions qu'il a effectuées durant la formation 2F ont d'ailleurs eu pour but de remédier à ce manque. 2F2 reste également avec l'idée de l'importance de faire un suivi à la formation. Selon lui, le fait que les formations soient courtes peut devenir gagnant sur le long terme si elles sont accompagnées de suivis. Et finalement, la formation 2F a rappelé à 2F2 l'importance de se faire plus confiance lorsqu'il anime une formation pré-conçue pour la première fois. Son souci de bien livrer le cadre prévu fait qu'il se donne moins de permissions pour aller plus loin que le contenu présenté et pour le compléter avec d'autres éléments comme il le ferait avec l'une de ses formations conçue sur mesure. Les commentaires positifs des participants concernant certaines de ses interventions lui ont toutefois confirmé l'utilité de se donner la permission de faire des interventions supplémentaires pour clarifier les choses ou donner un feed-back plus confrontant.

« Je reviens toujours un peu à ça ; juste de me faire confiance, encore, parce que je sais que c'est bon, et que les interventions que je me donne la permission de faire, pour clarifier les choses, pour oser donner un feed-back peut-être un peu plus corsé, dans le fond, à chaque fois je me fais dire que c'est aidant, que c'est utile. Donc de ne pas avoir peur. »

4.4.3. Impact sur les participants

Afin de dresser un bilan de l'impact des deux formations observées sur les participants, nous nous intéressons à la perception qu'ont les acteurs de cette recherche à propos de l'influence des formations sur les participants, de l'impact chez les participants du transfert des apprentissages, et de la mesure du changement vécu par les participants.

4.4.3.1. Impact des formations sur les participants

De façon surprenante, du côté des formateurs, ce sont ceux de la formation 2F qui ont eu le plus de facilité à identifier l'impact de la formation sur les participants, alors que du côté des participants, ce sont ceux de la formation 1F. Toutefois, nous devons spécifier que cette dernière faisait partie d'un programme de trois sessions de formation et que nous avons remarqué que les participants nommaient parfois leurs apprentissages en regard de l'ensemble du programme plutôt que spécifiquement de la formation 1F. Il est donc possible que certains des apprentissages identifiés par les participants et que nous nommons ici ne relèvent pas directement et uniquement des formations observées.

Tout d'abord, les formations ont eu un impact au niveau des connaissances et des compétences des participants. Les formateurs de la formation 2F disent que les participants ont reçu une bonne base théorique, qu'ils ont solidifié leurs connaissances et qu'ils sont plus outillés, bien que ce soit toujours dans la même approche DDI. Ils ajoutent que la formation a permis aux participants de retravailler des compétences apprises précédemment et de bien progresser. 2F2 spécifie toutefois que les participants manquent encore de pratique et qu'ils auront de la difficulté à réussir de bonnes interventions lors de situations complexes. Du point de vue des participants de la formation 1F, l'acquisition d'outils semble avoir été un élément déterminant (1P1, 1P2, 1P3, 1P7). Plus particulièrement, les guides de discussions, pour la structure et le cadre d'action qu'ils offrent aux participants, demeurent pour ces derniers une aide précieuse et concrète dans la préparation, l'affrontement et la réussite de diverses situations. Le formateur 2F2 croit cependant que les participants n'ont pas toujours une idée précise des situations dans lesquelles appliquer les outils qui leur ont été présentés, d'autant plus s'ils n'en avaient pas identifiées avant de suivre la formation. De plus, il considère que la formation n'a pas permis aux participants d'être plus solides au plan émotif ou plus résilient en situation de conflit.

Ensuite, les formations ont eu un impact sur les participants au niveau de leur perception des choses. Premièrement, les formations ont permis à quelques participants d'effectuer des prises de consciences et des réflexions personnelles. Parfois, ces constatations relèvent de leur rôle de gestionnaire et de leur style de gestion (1P1, 1P2, 1P3, 1P4). La direction de leur

équipe, l'autonomie à laisser aux membres de leur équipe, ainsi que leur positionnement personnel face à leur rôle de gestionnaire sont au cœur de leurs prises de conscience. D'autres fois (1P1, 1P2, 2P2), les constatations des participants relèvent plutôt de leurs interactions avec leur entourage, professionnel et personnel. L'utilisation du feed-back, la communication dans les interactions, la portée des questions fermées, ainsi que la gestion des émotions nourrissent leurs réflexions.

Deuxièmement, la formation a changé positivement l'état d'esprit de certains participants. Parce qu'ils sont mieux outillés, 1P1 se sent moins démunie devant la tâche et pour faire face aux situations qui se présentent, 1P2 vit moins de stress lors des situations difficiles qu'il doit gérer et a développé sa patience dans ses interactions avec son entourage, 1P4 a davantage confiance en elle et se sent plus solide dans ses interventions auprès des membres de son équipe, et 2P2 et 2P3 se sont sentis confirmés dans l'approche à avoir face à un conflit. Le formateur 2F1 ajoute que les participants vont être plus confiants d'utiliser les connaissances et compétences travaillées dans d'autres situations.

4.4.3.2. Impact des formateurs sur les participants

1F1 considère qu'elle a eu plus d'influence sur les participants lors des exercices qui étaient éloignés de leur façon habituelle de faire. Cependant, elle reste avec le sentiment d'avoir eu plus d'influence sur les participants dans le deuxième module que dans la formation 1F (module 3) puisque le module 2 touchait davantage à sa force qui est la communication interpersonnelle, tandis que le module 3 était beaucoup plus analytique.

2F1 croit quant à lui avoir contribué à ce que les participants s'aperçoivent qu'ils ont une étendue d'intervention plus large que ce qu'ils pensaient, et que parfois, ne pas agir ou agir de façon moindre peut avoir une valeur ajoutée.

2F2 considère que son influence se situe principalement au niveau des liens qu'il a fait et ont permis de rendre plus concrets certains outils, et au niveau des clarifications et distinctions qu'il a amenées concernant certains types d'interventions et concernant le positionnement et la distance que les gestionnaires doivent avoir par rapport au conflit.

Du côté de la formation 2F, les participants 2P1, 2P2 et 2P3 sont conscients que les formateurs 2F1 et 2F2 n'ont pas eu le même impact sur eux, mais alors que 2P2 et 2P3 ne sauraient dire lequel en a eu le plus, 2P1 identifie l'influence de 2F2 comme étant la plus positive. Pour la formation 1F, les commentaires émis par les participants ne distinguent pas clairement l'impact qu'ils attribuent à la formation de celle qu'ils attribuent à la formatrice.

4.4.3.3 Impact d'un transfert pour les participants

La majorité des participants (1P1, 1P3, 1P4, 1P8, 2P2, 2P3) envisagent un transfert d'apprentissages dans leur vie professionnelle. Certains (1P4, 1P7, 2P3) disent que ce transfert va s'effectuer graduellement à l'intérieur de leur travail, et qu'au fur et à mesure de cette intégration, l'impact de la formation va se faire sentir en terme de modifications de comportement.

Nous pouvons relever, dans les commentaires des participants, quatre types d'impacts qu'ils prévoient que la formation aura sur leur vie professionnelle. Premièrement, la formation va avoir un impact positif, chez certains participants, au niveau de leurs tâches liées à la gestion puisqu'elle leur permettra de mieux intervenir et de mieux diriger leur équipe, et d'obtenir ainsi de meilleurs résultats (1P1, 1P3, 2P2). Deuxièmement, la formation va les amener à prendre du recul face aux situations pour mieux se positionner et préparer leurs interventions (2P2), mais également pour les amener à évaluer la pertinence et la validité de leurs réactions, comme une conscience qui guide et permet de faire le point (1P8). Troisièmement, la formation va améliorer les interactions entre les participants et les membres de leur équipe et avoir un impact positif sur leurs relations, que ce soit au niveau de la confiance, de la motivation, ou de l'écoute (1P1, 1P3, 1P4). Quatrièmement, et dernièrement, la formation n'aura pas vraiment d'impact dans la vie professionnelle de certains participants, soit parce que la participante ne prévoit pas de transfert (2P1), soit parce qu'ayant déjà assimilé auparavant les comportements et attitudes présentées dans la formation, le participant ne pense pas observer de changement notable au niveau de la dynamique ou des relations avec son équipe (2P3).

4.4.3.4 Nature de l'influence sur les participants : apprentissage ou changement?

Afin de connaître la mesure subjective de l'influence que la formation a eu sur les participants, et dans l'optique d'évaluer la portée de l'apprentissage effectué, c'est-à-dire de distinguer l'apprentissage simple ou inutilisé de l'apprentissage intégré déclenchant l'adoption d'un comportement différent, nous avons demandé aux acteurs de cette recherche si, suite à la formation, ils avaient le sentiment que les participants avaient plutôt *appris* (acquisition de connaissances) ou plutôt *changé* (transformation, modification du comportement ou de la pensée).

Tableau 4.7
Participants : apprentissage ou changement?

| Acteurs | Nature de l'impact de la formation | | | | |
|--------------|------------------------------------|------------|--------|-----------------|----------|
| | Aucun | Appris | Changé | Les deux | N/A |
| Participants | 2P1 | 1P7 2P3 | 1P3 | 1P4, 1P8 2P2 | 1P1, 1P2 |
| Formateurs | | 2F2 | 2F1 | | 1F1 |

4.4.3.4.1 Perception des participants

Dans la formation 1F, une participante (1P7) affirme que la formation a été davantage source d'*apprentissage* et que le *changement* viendra par après, au fur et à mesure des expériences qu'elle va vivre et où elle va appliquer ce qu'elle a appris. Un participant (1P3) affirme avoir plutôt *changé* durant la formation, puisque même s'il sait qu'il a appris certaines choses, il ne reste pas avec le sentiment clair de ce qu'il a appris. Il constate que c'est assez bien intégré et il pense que ça l'a amené à changer dans ses interactions avec les autres. Deux participantes (1P4, 1P8) ont l'impression d'avoir à la fois *appris* et *changé*. Elles ont appris des outils, des concepts, des règles à respecter, et ça les a amenées à changer des choses dans leur vie, dans leurs tâches, dans leurs préoccupations, dans leurs interactions, dans leur façon de gérer.

« Je vais vraiment changer, mais pas là. Petit à petit, en vivant des expériences, et en appliquant ce que j'ai appris. » (1P7)

« Un peu des deux, je pense. [...] Ça a changé, et ça va continuer de changer ma façon de communiquer et d'écouter les gens, et ma façon aussi de gérer. [...] J'ai autant appris, que, autant, ça va changer des choses dans ma vie, dans mes tâches. » (1P4)

Dans la formation 2F, les avis sont plus partagés. Une participante (2P1) affirme qu'elle n'a ni appris, ni changé, et que le fait de ne pas avoir suivi la formation n'aurait rien changé. Un participant (2P3) affirme qu'il a plus *appris* que changé, puisqu'il adoptait déjà une attitude conciliante en situation de conflits. La dernière participante (2P2) a l'impression d'avoir à la fois un peu appris et un peu changé. *Appris* parce que la formation l'a confirmée dans sa façon de faire et a structuré ses interventions; *changée* parce qu'elle a vraiment intégré certains éléments qui vont l'amener à modifier ses interventions.

4.4.3.4.2 Perception des formateurs

2F1 pense que la formation a été davantage source de *changement* que d'apprentissage chez les participants parce les apprentissages ont plutôt été effectués lors de la formation *De joueur à coach*. Le message véhiculé n'était pas nouveau puisque l'objectif était que les participants gèrent mieux les principes et qu'ils se perfectionnent davantage.

2F2 pense que la formation a été davantage source d'*apprentissage* que de changement chez les participants, et que le changement va plutôt s'effectuer par après. Il croit que la formation a donné les éléments nécessaires pour que les participants se regardent aller dans leur travail et qu'ils en viennent à changer avec la pratique. Il précise toutefois que pour lui, l'apprentissage implique le changement, et que ce changement serait d'autant plus favorisé en effectuant un suivi à la formation permettant aux participants de bénéficier de d'autres feedback sur leurs interventions.

CHAPITRE V

DISCUSSION AUTOUR DU QUESTIONNEMENT SPÉCIFIQUE

Dans le chapitre précédent, nous avons privilégié de présenter l'ensemble des données recueillies sans nous limiter à celles les plus explicitement liées à nos questions de recherche. Afin de faire une transition entre cette présentation simple des résultats et le prochain chapitre consacré à l'analyse des résultats basée sur notre cadre conceptuel, nous souhaitons présenter dans ce chapitre une synthèse descriptive et réflexive des données en lien avec notre questionnement spécifique. Davantage nourrit par nos réflexions et notre intuition de chercheure, ce chapitre est toutefois plus qu'une simple transition; il témoigne du déplacement de notre regard de chercheure qui ne cherche plus à décrire ou à analyser nos données, mais à amorcer une réponse d'ordre réflexif à nos questions.

Pour ce faire, nous nous attarderons à chacune de nos quatre questions. Nous présenterons différents éléments qui émergent des données recueillies et qui offrent une réponse à notre questionnement, et nous y ajouterons certaines réflexions qui en découlent.

5.1. ÉLABORATION DES STRATÉGIES COMMUNICATIONNELLES

Comment le formateur élabore-t-il ses stratégies communicationnelles? Cette première question témoigne de notre volonté de discerner la marge de manœuvre dont dispose le formateur pour choisir les stratégies qu'il privilégie lors de la formation. Nous souhaitons par là identifier les éléments périphériques et contextuels qui influencent les formateurs dans le choix et l'utilisation de stratégies.

5.1.1 Déterminants de l'élaboration des stratégies des formateurs

À travers les commentaires des formateurs, nous pouvons dégager cinq éléments contextuels de la formation qui concourent à la détermination des stratégies des formateurs : les objectifs poursuivis, le design de la formation, sa durée, les particularités personnelles des formateurs et la culture organisationnelle dans laquelle s'inscrit la formation.

Un premier élément contextuel de la formation qui influence le choix des stratégies privilégiées par les formateurs relève des *objectifs* visés par la formation. Ces objectifs englobent ceux des formations en général (visant à favoriser les apprentissages et le transfert de ces apprentissages), ceux relatifs à la formation en particulier (motivations sous-jacentes au choix du thème abordé et possibilités offertes par ce thème) et ceux, plus spécifiques, relatifs aux besoins de la clientèle ciblée et qui sera présente. En ce sens, la perception qu'a le formateur de l'efficacité et de la réussite d'une formation, de la visée organisationnelle sous-jacente à la demande de formation, des possibilités fournies par le thème abordé et des besoins des participants déterminent en grande partie l'orientation des stratégies des formateurs. De ce fait, l'évaluation de l'efficacité d'une formation par le formateur tient davantage compte de l'atteinte des objectifs identifiés que des possibilités offertes par le thème traité.

Un deuxième élément contextuel qui a émergé des données comme ayant une influence probante dans le choix des stratégies que privilégient les formateurs relève de la *conception* de la formation : pré-conçue ou conçue sur mesure par le formateur. Les formateurs prennent plus de libertés au niveau de la structure d'une formation lorsqu'ils sont les concepteurs de cette formation que lorsqu'ils doivent animer un modèle pré-conçu comme ceux présentés par DDI. Dans le premier cas, ils se sentent plus libres, lors de la préparation, de choisir leurs stratégies, et, lors de l'animation, de les personnaliser et de les adapter en fonction du groupe et des événements. Dans le second cas, ils ont plutôt tendance à suivre ou à s'inspirer fortement de la structure et des stratégies prévues.

Un troisième élément contextuel qui joue sur les stratégies des formateurs est la *durée* de la formation. Nécessairement, une formation d'un jour ou d'une demie journée ne permet pas

d'aborder autant d'éléments théoriques et d'accomplir autant d'activités qu'une formation donnée sur deux jours. Les formateurs en tiennent donc compte principalement au niveau des activités qu'ils vont privilégier et du contenu qu'ils vont aborder.

Un quatrième élément contextuel qui influence les formateurs dans l'élaboration de leurs stratégies est lié à leurs *caractéristiques personnelles*. Principalement, cela réfère à la perception qu'a le formateur de son métier et de son rôle puisque cette perception qu'il a de lui-même détermine en grande partie sa manière d'être avec les participants, ses priorités et ses actions. Cela réfère également à son expérience comme formateur, à son style d'animation et aux structures de communication qu'il priorise, à ses influences et à ses connaissances dans le domaine de l'animation ainsi qu'à sa provenance.

Le dernier élément contextuel qui ressort des témoignages des formateurs comme étant considéré lors de l'élaboration et de l'utilisation de leurs stratégies est la *culture organisationnelle*. Cette culture propre à l'entreprise peut avoir un impact sur le style des formations privilégiées (thème et conception DDI ou sur mesure), sur les priorités du formateur (en fonction de la visée organisationnelle) ainsi que sur la nature du rôle et des stratégies qui lui sont envisageables (ex : jusqu'où le formateur peut-il confronter et faire réfléchir les participants par rapport à leur travail?).

5.1.2 Approfondissement sur la conception de la formation

Nous avons constaté, dans les données, l'émergence d'un écart important au niveau de la contrainte (ou liberté) vécue par les trois formateurs face à la conception DDI des formations. Cet écart nous amène à pousser plus loin notre réflexion vis-à-vis la portée, en impact et en durée, de ce déterminant dans l'élaboration des stratégies des formateurs.

Nous pourrions être portée à dire que la contrainte vécue par les formateurs d'expérience lorsqu'ils doivent animer une formation avec une structure pré-conçue diminue avec le temps et l'expérience d'animation qu'a le formateur de ce type de contrainte. C'est ce qu'affirme le formateur 2F1 qui ne ressent d'ailleurs aucune contrainte à l'égard des modèles DDI. Nous pourrions également être portée à dire que cette contrainte diminue avec l'expérience

d'animation dans une formation en particulier. C'est ce que nous constatons avec le formateur 2F2 qui affirme retrouver toute sa force d'animation après avoir animé une même formation DDI deux ou trois fois. Cependant, nous remarquons que dans certains cas, le sentiment de contrainte face à une structure pré-conçue ne diminue pas avec le temps. C'est ce dont témoigne 1F1 qui, bien qu'elle ait animé quatre fois les formations du programme *De joueur à coach*, conserve son sentiment d'inconfort et son impression qu'elle pourrait, si elle n'était pas contrainte par la structure, faire du thème abordé une formation plus porteuse de sens et ayant plus d'impact sur les participants.

Est-ce que cela signifie seulement que, pour être confortable avec une formation pré-conçue de type DDI, un formateur d'expérience doit avoir une expérience encore plus grande de l'animation de formations DDI que celle qu'a la formatrice 1F1³⁰? Ou est-ce qu'il y a d'autres variables qui entrent en ligne de compte?

Une piste de réponse nous pousse spontanément à chercher du côté de l'impact de l'expérience générale du formateur sur cet inconfort vécu face à une formation pré-conçue. Toutefois, nous constatons que le formateur 2F1, qui dispose d'une aussi longue expérience de formation que 1F1 mais d'une plus longue expérience des formations de type DDI, ne ressent pas cet inconfort et qu'au contraire, il tire profit de cette structure pour n'en garder que ce qui lui convient.

Deux autres variables retiennent donc notre attention. La première relève de la personnalité, de l'expérience personnelle et du sexe des formateurs. Simple et évidente, cette variable peut facilement expliquer un écart entre les formateurs. Elle est toutefois, à notre avis, peu satisfaisante puisque le repli sur ces idiosyncrasies ne nous permet pas d'identifier de schèmes récurrents à travers nos résultats.

La seconde variable nous permet, quant à elle, de faire un peu plus d'interprétation en lien avec nos données ; il s'agit de la provenance (interne ou externe) du formateur. En effet, la formatrice 1F1 semble s'être empêchée d'apporter plusieurs modifications qui auraient pu, à

³⁰ Nous rappelons que la formatrice 1F1 a animé quatre fois les modules 2 et 3 du programme *De joueur à coach*, ce qui implique seize jours de formation basés sur un modèle DDI.

son avis, contribuer à améliorer la formation puisqu'elle souhaitait livrer le contenu pour lequel elle avait été engagée. En se conformant aux exigences de la formation DDI, elle jugeait respecter la demande du client qui souhaitait une constante entre les deux cohortes. En ce sens, contrairement à sa conception habituelle de la formation, IFI percevait, pour ces formations DDI, que son rôle était d'abord de répondre à un objectif de contenu, et ensuite seulement, de combler un besoin chez les participants. Hors, les deux formateurs à l'interne ne semblaient pas se sentir assujettis à l'animation du contenu (sauf, peut-être, la première fois, le temps de bien s'approprier la structure de la formation). Leurs objectifs de formation découlaient d'une seule volonté de mettre les participants en situation d'apprentissage par l'action de façon à répondre à leurs besoins, en fonction des contraintes organisationnelles. Le contenu se présentait donc comme un moyen et non comme une fin.

Ainsi, nous croyons que la provenance (interne ou externe) peut jouer sur la latitude que s'autorise le formateur dans l'adaptation du contenu DDI abordé dans la formation. Le formateur externe ayant l'entreprise comme client, son objectif est de livrer un contenu. Il se sent donc moins de liberté pour modifier le programme clé-en-main qui lui est livré. Le formateur interne ayant, quant à lui, les apprenants comme clients, son objectif est davantage orienté vers la satisfaction d'un besoin (celui des participants). Il se sent donc davantage de liberté à apporter des modifications au programme, tant qu'elles permettent de combler le besoin identifié.

5.2. ÉLÉMENTS SIGNIFICATIFS

Quels sont les éléments les plus significatifs dans une formation pour les apprenants-gestionnaires? À travers ce deuxième questionnaire, nous nous intéressons à l'identification des situations et exercices qui marquent les participants et qui sont porteurs de sens pour eux. Nous croyons que les situations qui sont significatives pour les participants sont davantage susceptibles de provoquer des apprentissages, une prise de conscience ou un changement chez les participants. En ce sens, ce qui nous intéresse ici, c'est d'identifier les caractéristiques présentes dans les exercices et situations que les participants ont identifiées

comme étant significatifs afin de mieux comprendre ce qui fait qu'un événement devient significatif.

5.2.1. Caractéristiques des événements significatifs

Lorsque nous considérons les événements qui ont été les plus significatifs ou marquants dans la formation (*voir par. 4.2.1.3*), nous pouvons distinguer la présence de cinq caractéristiques principales.

Premièrement, il ressort que les contenus et activités qui sont *concrets* pour les participants, qui *réfèrent directement à leur vécu*, sont plus souvent porteurs d'influence chez les participants. Les moments où la théorie se présente dans une perspective réaliste et congruente à leur réalité, et les situations où elle réfère à un événement en particulier dans leur expérience touchent davantage les participants et les amènent à se sentir plus concernés par la formation.

Deuxièmement, la perception de *pertinence* et *d'utilité* d'un contenu par les participants est étroitement liée à l'influence que ce contenu peut avoir sur eux. Les activités qui présentent une pertinence, en terme de nouveauté ou de réponse à un besoin immédiat pour lequel des solutions applicables à courte échéance sont proposées, sont souvent identifiées comme plus significatives par les participants.

Troisièmement, les situations qui *confrontent* les participants à eux-mêmes et qui stimulent leurs *réflexions* sur eux-mêmes sont plus marquantes. Que ce soit par l'expérimentation, la mise en lumière de leurs forces et faiblesses, ou encore, l'obtention de commentaires rétroactifs personnalisés et ciblés sur leurs interventions, les participants se montrent touchés par les activités qui favorisent leur prise de conscience réflexive.

Quatrièmement, les contenus et activités qui se présentent en temps réel aux participants comme ayant un *impact* sont plus facilement identifiés par ces derniers comme étant un élément marquant de la formation. Lorsque les participants ont une conscience immédiate (dans l'action ou juste après) qu'un contenu ou une activité est la source d'un apprentissage

et d'une progression de leurs réflexions ou de leur savoir-faire, ils sont plus enclins à y accorder de l'importance.

Cinquièmement, et dernièrement, les situations qui sont sources *d'émotions* chez les participants sont plus à même d'être ciblées par ces derniers comme étant des moments forts de la formation. L'intérêt, le plaisir, la surprise, l'hébétude, tous ces sentiments contribuent à marquer l'apprenant, et à faire de l'activité qui a suscité ces émotions un événement qui reste davantage en mémoire.

Ainsi, la présence de ces cinq éléments favorise la reconnaissance d'un contenu ou d'une activité comme étant porteur de sens pour les participants. D'ailleurs, plusieurs de ces caractéristiques contribuent à ce que les apprenants situent les notions abordées dans un contexte qui leur est propre. Hors, justement, « le sens naît d'une mise en relation » (Mucchielli, 2005, p.26), et « ce qui peut être rattaché à autre chose et relié à notre expérience (nos actions, nos sentiments, nos idées...) a du sens. » (Ledrut, 1984, p.51, *in* Mucchielli, 2005, p.22). Ainsi, les cinq éléments que nous avons identifiés collaborent à la création d'une contextualisation de la formation propice à ce que les participants lient les notions abordées avec leur expérience personnelle et, de ce fait, en dégagent un sens. De plus, puisque la plupart des événements significatifs ont également été source de nombreux apprentissages chez les participants, nous pouvons considérer que ce sens dégagé des notions est, la plupart du temps, à valence positive pour les participants.

Conséquemment, compte tenu du fait que l'influence vise à faire surgir « un sens qui s'impose aux interlocuteurs et les amène à agir en conformité avec lui » (Mucchielli, 2005, p.28), le formateur qui souhaite avoir une influence sur les participants a davantage à tirer profit de ces cinq éléments. Ceux-ci lui permettront de contextualiser positivement la formation auprès des participants, et donc de favoriser leur appropriation et leur transfert des notions abordées. C'est en effet lorsque la signification d'une action a un sens positif qu'un individu l'accomplit (Mucchielli, 2005).

5.3. INFLUENCE DES FORMATIONS

Sur quels aspects et dans quelle mesure le formateur parvient-il à transformer les perceptions des gestionnaires? À travers cette troisième question, nous nous intéressons à la portée du changement engendré par les formations, grâce aux formateurs. Nous souhaitons identifier l'impact de la formation sur les gestionnaires en terme d'enclenchement d'un changement dans leur vision des événements auxquels ils sont confrontés.

5.3.1. Les sources de l'influence exercée sur les gestionnaires

Bien qu'il soit impossible que les mêmes sources d'influence agissent pareillement sur tous les participants, il nous est possible de discerner quatre aspects des formations 1F et 2F qui ont été source d'influence pour des participants.

Tout d'abord, les formations ont permis *l'acquisition et la solidification de notions théoriques* par les participants et, surtout, *d'outils*. Épurés et simples à retenir, ces outils et modèles permettent aux participants de mieux structurer leurs interventions, et d'arriver ainsi à des résultats plus en lien avec leurs objectifs.

Ensuite, les formations ont accru *l'expérience pratique* des participants face à certaines situations. La grande quantité de mises en situations qu'ils ont effectuées et les nombreux feed-back reçus leur ont permis une expérimentation libre de conséquences et une progression plus rapide. Ils ont également pu retravailler sur certaines compétences auparavant pratiquées. De plus, leur nouveau vécu des situations expérimentées en formation leur sert comme situation de référence ou comme modèle, à répéter ou à éviter, dans leur vie quotidienne.

Pour continuer, les formations ont été source de *prises de consciences et de réflexions* chez les participants. Constamment sollicités dans leurs rôle et tâches de gestionnaire, la formation leur a donné de multiples occasions de considérer sous un nouvel angle leurs interactions, leur style de gestion et leurs possibilités d'action, ainsi que de réaliser la portée de certains de leurs comportements ou l'existence de certaines de leurs forces et faiblesses.

Pour terminer, les formations ont permis de *conforter plusieurs participants face à leurs tâches* de gestionnaire. Elles les ont confirmé dans leur approche face à certaines situations, mais surtout, elles les ont amenés à se sentir plus confiants et plus solides dans leurs interventions, à vivre moins de stress et à se sentir moins démunis face aux situations difficiles.

Ainsi, l'influence des formations sur les participants s'est manifestée à travers quatre aspects qui ont, par le fait même, favorisé chez ces participants une transformation de leurs perceptions à deux niveaux : leur façon de considérer (percevoir) certaines situations, et leur façon de les aborder ou d'y réagir. Ces quatre aspects sont donc les leviers d'un changement profond, transformationnel, chez les participants. D'abord, l'acquisition de notions théoriques et d'outils a structuré la façon de penser des participants et leur planification d'actions. Davantage qu'un simple accroissement de connaissances, cela a permis un changement de perspective chez les participants et une transformation dans leur attitude face à certaines situations. Ensuite, l'expérience pratique et les feed-back reçus ont favorisés et solidifiés cette nouvelle structure de pensée, soutenant la transformation des attitudes et des comportements déjà enclenchée. Finalement, les prises de consciences et réflexions mentionnées par les participants témoignent de l'enclenchement d'une transformation intrinsèque qui a un impact sur « le système », c'est-à-dire dans la pensée de l'individu. Le sentiment nouveau de (ré)confort des participants envers leurs tâches témoigne d'ailleurs de l'intégration, ou de l'acceptation, qu'ils ont faite d'une transformation qu'ils perçoivent déjà comme ayant un impact positif. En ce sens, nous croyons donc pouvoir dire que ces quatre aspects sont non seulement source d'influence pour les participants, mais témoignent et contribuent en même temps à une transformation chez les participants qui dépasse le simple accroissement de connaissances.

5.3.2. Ampleur de l'influence reconnue par les participants

À la suite de la formation, les participants qui ont le sentiment d'une modification au niveau de leur vision de leur rôle, de leurs réflexes dans l'action et de leur façon d'interagir avec leur entourage, professionnel et/ou personnel, ont le sentiment d'avoir non seulement acquis des

connaissances, mais également d'avoir vécu un changement (1P3, 1P4, 1P8, 2P2). Parmi les participants qui n'ont pas l'impression que la formation a été source de changements, une participante (2P7) considère que le temps et la pratique permettront un changement, un participant (2P3) considère que la formation restera source d'acquisition de connaissances puisqu'il avait déjà intégré les attitudes travaillées lors de la formation, et une participante (2P1) considère que la formation ne sera source ni d'apprentissage ni de changement puisque celle-ci ne lui était pas pertinente.

D'une façon plus générale, nous remarquons que dans l'ensemble, la formation F1³¹ semble avoir été davantage porteuse d'apprentissages et de changements transformationnels chez les participants que la formation 2F. Alors que la majorité des participants de la formation 1F témoignent de changements qui relèvent du type II, c'est-à-dire d'une transformation de leurs schèmes de sens (changements dans leurs interactions avec autrui, dans l'accomplissement de leur tâches, dans leurs préoccupations ou dans leur style de gestion), la majorité des participants de la formation 2F ne témoignent d'aucune impression de changement intrinsèque. La formation 2F est donc davantage restée au niveau de l'acquisition de connaissances. Cela rejoint l'impression du formateur 2F2 qui dit que la formation a permis aux participants d'apprendre des outils concrets, mais sans leur donner une idée précise des situations dans lesquelles les appliquer; qu'elle a augmenté la capacité des participants de se préparer aux situations, mais que leur capacité à appliquer les outils dans des situations plus complexes reste limitée.

5.4. IMPACT DU GROUPE

Dans quelle mesure le groupe de participants contribue-t-il au changement des perceptions des gestionnaires? Ce dernier questionnement découlait de notre volonté de nous attarder à l'impact de la présence d'autres apprenants sur la possibilité et la capacité du formateur à enclencher un processus de changement chez les apprenants-gestionnaires.

³¹ Il est toutefois difficile d'évaluer dans quelle mesure l'impact attribué à la formation 1F est réellement tributaire de cette session, et dans quelle mesure il découle de l'ensemble des six jours du programme.

Nos données révèlent que dans le cadre de formations comportementales axées sur l'expérimentation de concepts-clé et sur la communication de feed-back, la présence du groupe a un impact très important. Sans vouloir revenir sur tous les éléments que nous avons déjà détaillés précédemment (*voir* art. 2.3.2), la présence du groupe a principalement permis aux apprenants-gestionnaires de se pratiquer en vase clos, d'observer d'autres manières d'agir, d'enrichir leur compréhension des situations rencontrées et d'élargir leur perception d'actions face à ces situations.

CHAPITRE VI

ANALYSE ET INTERPRÉTATION

Il est certain que nous pouvons tirer profit de multiples angles pour aborder le thème de la formation, mais celui que nous souhaitons utiliser dans le cadre de notre analyse n'est pas celui habituellement privilégié. Nous nous intéressons au processus de changement qui accompagne l'apprentissage plutôt que de nous intéresser au processus d'apprentissage en tant que tel. De plus, nous abordons les stratégies des formateurs davantage en terme d'actions, ou techniques, favorisant ce *changement* (transformation dans le système) chez les participants, plutôt qu'en terme d'actions, ou techniques, favorisant le bon *déroulement* de la formation. Ainsi, l'analyse que nous développons dans ce chapitre ne vise pas tant à découvrir de nouveaux éléments permettant aux formateurs de mieux animer une formation, mais plutôt de s'attarder à leur rôle d'agent de changement, c'est-à-dire d'interroger la manière dont les formateurs contribuent à un changement dans les manières de penser ou de faire des individus qui participent à une formation.

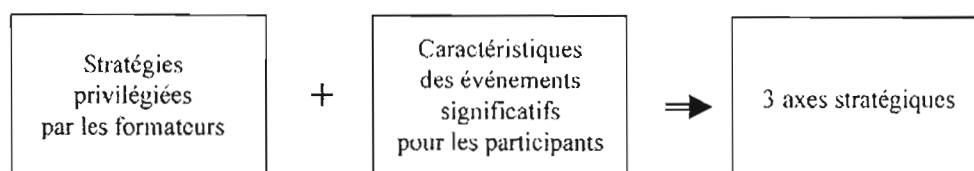
Nous avons structuré cette analyse en deux sections. La première section constitue la partie majeure de notre analyse puisque nous y présentons et développons les trois stratégies communicationnelles principales que nous avons identifiées à partir de nos données. La seconde section constitue quand à elle une réflexion sur la différence d'impact qu'ont eu les deux formations observées en regard de leurs caractéristiques distinctives et des trois stratégies communicationnelles identifiées.

6.1. STRATÉGIES COMMUNICATIONNELLES

Dans cette section, nous aborderons d'un point de vue communicationnel les stratégies privilégiées par les formateurs. Toutefois, puisque notre intérêt se rapporte à l'enclenchement d'un processus de changement des perceptions chez les participants, nous nous concentrerons

sur les stratégies qui recoupent les caractéristiques (voir art. 5.2.1) que nous avons identifiées comme étant présentes dans les situations significatives pour les participants, et donc, comme étant potentiellement plus porteuses de sens pour eux.

Figure 6.1
Processus d'identification des stratégies favorisant la création d'une situation propice à enclencher un changement chez les participants



Dans cette perspective, nous pouvons dégager deux grands axes stratégiques privilégiés par les formateurs et recoupant les caractéristiques significatives : celui ayant pour objectif de *faire en sorte de toucher les participants et de les faire se sentir concernés par la formation*, et celui ayant pour objectif de *susciter chez les participants l'auto-réflexion et la conscience d'eux-mêmes dans l'action*. Un troisième axe stratégique doit cependant être ajouté puisque, bien qu'il ait été moins explicitement identifié par les participants, nous constatons son influence sur les deux autres à travers nos résultats : l'importance de *contribuer à l'établissement d'un climat propice aux échanges*.

La contribution du climat est un ajout aux axes stratégiques qui paraît essentiel d'un point de vue communicationnel. En effet, s'ils s'attardent stratégiquement au contenu explicite abordé lors de la formation, les deux premiers axes ignorent tout le côté relationnel. Hors, la communication interpersonnelle est composée à la fois d'un contenu explicite et d'un contenu relationnel (Cormier, 2002; Watzlawick, Jackson, Beavin, 1972). En ce sens, tout acte de langage découle et témoigne de ce que l'émetteur veut dire (contenu explicite), mais également de sa perception de la relation qui l'unit à l'autre, et/ou de celle qu'il veut instaurer (contenu relationnel). De la même façon, la compréhension qu'aura le récepteur des actes de

langage de l'émetteur découlera de ce qu'il entendra (contenu explicite), mais également du décodage qu'il fera de la relation proposée par l'émetteur (contenu relationnel) en parallèle avec sa propre perception de la relation qui les unit. Ceci rejoint d'ailleurs l'idée que toute communication en face-à-face est une co-énonciation, c'est-à-dire une co-construction de sens et de relation où chacun est co-producteur et co-interprète des interventions (et donc de la relation) en cours (Pavelin, 2002). En ce sens, les formateurs ont avantage à d'abord porter une attention particulière à la relation qu'ils co-construisent avec les participants puisque cette relation a un impact prégnant tout au long de la formation, sur toutes les interactions.

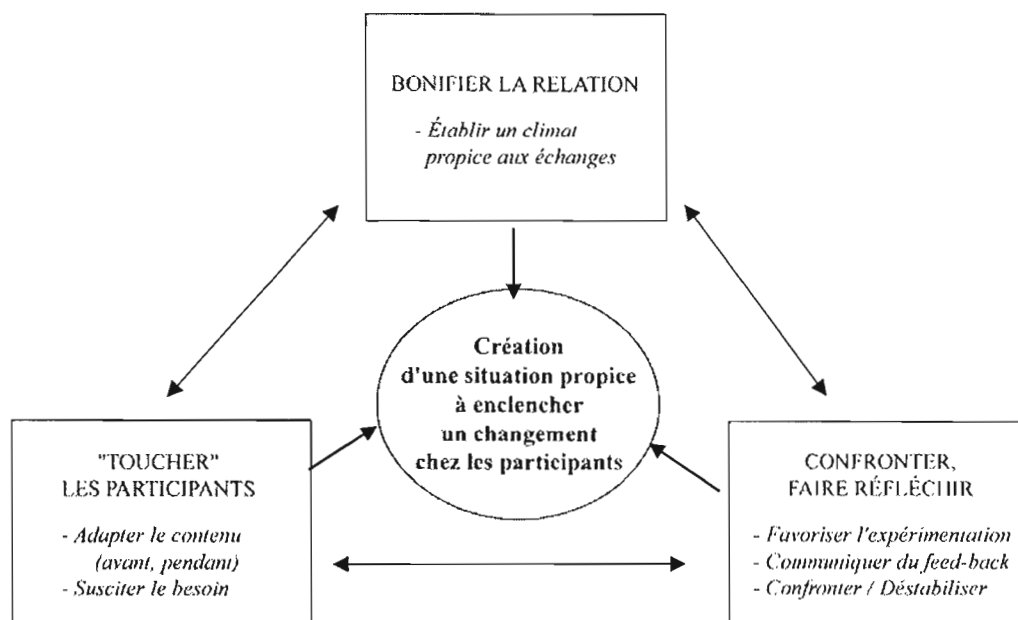
Ainsi, (1) *créer un climat propice aux échanges*, (2) *amener les participants à être touchés et à se sentir concernés par la formation*, et (3) *susciter chez eux l'auto-réflexion et la conscience d'eux-mêmes dans l'action*, sont les trois grandes visées stratégiques qui sont privilégiées, généralement ou dans les formations observées, par les formateurs IF1, 2F1 et 2F2, qui permettent à la fois de recouper les caractéristiques que nous avons identifiées comme étant significatives et porteuses de sens pour les participants et d'englober les deux principales composantes de la communication : le contenu et la relation³². Ce que nous allons donc analyser, ce sont les stratégies qui s'inscrivent dans l'accomplissement de ces trois visées significatives, stratégies qui deviennent par le fait même favorables à l'enclenchement d'un processus de changement chez les participants. Pour ce faire, puisque notre intérêt se situe au niveau de la mise à profit, par les formateurs, des différentes composantes de la formation en tant que situation communicationnelle, notre analyse de ces trois visées stratégiques sera en regard de l'utilisation qu'ont faite (ou que privilégient) les formateurs du texte, du co-texte et du contexte de la formation, à travers leurs actes de langages. Plus

³² Nous sommes consciente que le contenu et la relation (en tant que socio-affectif) sont souvent rattachés à un troisième élément : la procédure. Ces trois éléments sont présentés comme étant les principales tâches d'un formateur (Boisvert, Cossette et Poisson, 2002). En n'abordant pas ici la procédure, nous ne souhaitons pas diminuer son importance ou son impact ; nous partageons l'avis que c'est l'équilibre entre ces trois éléments qui permettent au contenu et à la relation d'être porteurs d'influence. Toutefois, l'objectif que nous poursuivons dans cette recherche se rapporte à l'identification des quelques stratégies qui favorisent le plus la modification des perceptions des participants. En ce sens, tel que nous l'avons spécifié, notre regard ne se porte pas sur la formation en tant que moteur d'apprentissage, mais en tant que moteur de changement. Nous ne nous intéressons pas tant à l'ensemble du déroulement de la formation qu'aux quelques éléments plus spécifiques qui favorisent l'enclenchement d'une transformation chez les participants. L'importance de la procédure n'ayant pas particulièrement émergé de nos données comme étant source de changements, nous ne nous y sommes pas attardée.

précisément, nous souhaitons analyser l'utilisation, par les formateurs, du texte et du co-texte au profit d'une manipulation du contexte³³, pour favoriser la création d'une situation d'échange initiatrice d'un processus de changement chez les participants.

Figure 6.2

3 axes stratégiques
(stratégies communicationnelles du formateur)



³³ Par manipulation du contexte, nous entendons ici l'utilisation, par le formateur, d'éléments contextuels, tels que le positionnement des acteurs, leurs relations, leur identité, et les normes ambiantes (Mucchielli, 2005) dans le but de favoriser une influence précise chez les participants.

6.1.1. Stratégies visant à bonifier les relations

Puisqu'elle favorise l'efficacité des deux autres, la première des visées stratégiques que nous allons aborder se rapporte à toutes les stratégies mises à profit par les formateurs, intentionnellement ou non, pour instaurer, entre les formateurs et les participants ainsi qu'entre les participants, une relation propice aux apprentissages.

En regard des trois principales fonctions³⁴ du formateur qui anime, ces premières stratégies relevant de la gestion des relations rejoignent la fonction de régulation des relations socio-affectives dans un groupe, c'est-à-dire, entre autres, la gestion du climat et de l'ambiance (Boisvert *et al.*, 2002). Boisvert *et al.* (2002, p.35) insistent sur l'importance de ce rôle de régulation puisque « les groupes sont composés d'êtres humains et que les humains sont d'abord des êtres sociaux dotés d'émotions ». Ainsi, « l'animateur doit constamment tenir compte du mode des relations socio-affectives dans ses interventions » puisque de bonnes relations contribuent « à maintenir les conditions psychologiques optimales pour la réalisation de la tâche ». Cette importance accordée au volet émotif et à la qualité de la relation joue un rôle d'autant plus décisif lorsque l'animateur souhaite non seulement permettre la réalisation de la tâche, mais également favoriser son influence sur les participants et agir auprès d'eux en tant qu'agent de changement.

« ...pour faire passer des idées chez autrui, la qualité de la relation créée avec lui est fondamentale. La « relation positive » engendre l'intérêt et la bonne disposition envers l'idée proposée. À l'opposé, [...] une « mauvaise relation » crée la suspicion, le rejet, le blocage, l'attitude critique qui s'opposeront à la considération de l'idée proposée. » (Mucchielli, 2005, p.78)

La relation qui se crée entre les formateurs et les participants, mais aussi entre les participants, est donc à la base de la possibilité du formateur de toucher et d'influencer les participants. D'ailleurs, l'impact de la qualité des relations interpersonnelles, des intentions

³⁴ Plusieurs auteurs font référence aux trois fonctions de l'animateur (production, facilitation et régulation) qui sont en lien avec les trois modes de fonctionnement du groupe (contenu, procédure et socio-affectif). (Boisvert, *et al.*, 2002).

accordées au formateur, du climat et de l'ambiance sur l'efficacité des apprentissages se dégage à de nombreuses reprises des témoignages des participants et des formateurs. Nous constatons que les apprenants ayant manifesté un enthousiasme envers la formation ont également manifesté une perception positive de leur relation avec le(s) formateur(s) et les autres participants. De la même façon, la seule participante (2P1) ayant perçu la formation comme étant inutile a également manifesté une perception très négative de l'un des deux formateurs (2F1) et une perception plutôt négative de la participation générale du groupe de participants. Bien que l'élément relationnel ne puisse à lui seul expliquer l'appréciation ou le désintérêt des participants face à la formation, il nous semble toutefois émerger suffisamment pour être pris en compte comme élément clé de l'influence et de la capacité des formateurs à enclencher un processus de changement chez les participants.

La préoccupation relationnelle des formateurs s'est principalement manifestée envers l'instauration, au sein du groupe, d'éléments tels que le droit à l'erreur, la confiance, et l'ouverture des participants. Pour répondre à cette préoccupation, les formateurs ont tiré profit de leur communication à plusieurs niveaux.

6.1.1.1. Texte

Tout d'abord, les formateurs ont mis à profit le côté textuel de la communication. Par exemple, pour détendre l'atmosphère, ils ont raconté des blagues. Pour favoriser la participation, ils ont sollicité l'intervention de participants ciblés, demandé plusieurs réponses et fait du renforcement positif. Pour amener les participants à formuler leurs incompréhensions et leurs questionnements, ils ont posé des questions, ils ont reflété et reformulé les interrogations verbales et non-verbales des participants. Pour instaurer le droit à l'erreur, ils ont parlé de leurs propres difficultés et ils ont rassuré les participants sur leurs propres erreurs. Et pour démontrer leur écoute, ils ont utilisé ce qui a été dit par les participants pour appuyer et étayer la théorie.

Ainsi, par l'entremise de tous ces éléments verbaux, les formateurs ont grandement tiré profit de stratégies communicationnelles textuelles pour instaurer un climat favorisant les apprentissages, l'ouverture et la confiance.

6.1.1.2. Co-texte

Une relation s'établit sur d'autres assises que les paroles échangées. Une grande partie de la négociation de la relation se joue au niveau du non-verbal, et donc du co-texte, puisque « le non-verbal est une manière de coder la relation pour mieux aider à la décoder ultérieurement. » (Callegari, 2000, p.84). Plusieurs gestes et comportements adoptés par les formateurs ont contribué à définir la nature de la relation et du climat qui se sont bâtis lors de la formation. Par exemple, pour établir une atmosphère détendue et agréable, les formateurs ont très souvent souri, et même, dans le cas de 1F1, applaudi les participants après une activité et ri d'un rire franc à plusieurs reprises. Ou encore, pour démontrer leur écoute et favoriser la participation des apprenants, les formateurs ont regardé les participants et hoché de la tête en les écoutant, et ils ont laissé quelques silences et arboré quelques expressions faciales pour permettre aux participants de s'exprimer ou les inviter à développer leur idée. 2F2 a aussi fait preuve d'une ouverture dans son attitude qui, selon 2P2, a incité la participation des apprenants. Le positionnement dans l'espace a également été exploité par les formateurs à des fins relationnelles. 2F1 s'est promené autour des équipes de travail à plusieurs reprises, alternant entre les équipes, se penchant vers les participants et effectuant parfois un contact physique au passage. Sa présence était constante sans être envahissante et elle offrait une ouverture pour la discussion et les questionnements. 2F2 a, quant à lui, privilégié de se mettre un peu en retrait durant la formation, en s'asseyant régulièrement à la même table que les participants, afin de diminuer l'écart entre les formateurs et les participants qui avait été accentué par le débalancement du ratio formateurs-participants.

Bien que ce ne soit là que quelques exemples d'éléments co-textuels qui relèvent des comportements adoptés et favorisés par les formateurs, nous pouvons constater que ces derniers les ont exploités de diverses façons.

6.1.1.3. Contexte

Plus encore que de savoir que les formateurs ont fait preuve d'actes langagiers relevant du texte et du co-texte et que ces actes ont contribué à la définition des relations formateurs-participants ainsi qu'à la nature du climat, nous nous intéressons à la manière dont ces actes ont pu être porteurs d'un sens positif chez les apprenants, sens qui les a amenés à accepter la relation proposée. L'analyse de ces actes textuels et co-textuels du point de vue de leur contribution à une manipulation de différents éléments du contexte de la formation permet d'y jeter un regard différent.

6.1.1.3.1. Contexte des positions respectives des acteurs

La communication est « [...] un processus complexe où l'information et le message sont moins importants que la question centrale qui est de savoir à qui l'on parle. » (Agnoletti, 1988, p. 89, cité dans Mucchielli, 2005, p. 51) Ainsi, « le premier souci des interlocuteurs est de savoir comment se positionne l'autre et de lui faire savoir comment on veut qu'il nous positionne. » (Mucchielli, 2005, p. 51). Cette notion réfère donc à la place occupée dans une interaction. « La "place" c'est, en quelque sorte, l'identité que s'assigne le locuteur dans le contexte de la communication et face à ses interlocuteurs, ici et maintenant, en fonction de son intention de communication et de sa représentation des enjeux de l'échange. » (Mucchielli, 2005, p.50) La perception de cette place occupée dans l'interaction délimite les comportements adoptés par les interlocuteurs. En ce sens, définir ou modifier les positions occupées par les interlocuteurs dans une situation permet de cadrer ou de changer la situation de telle sorte qu'ils adoptent les conduites que l'on désirait obtenir d'eux puisque ce sont là celles qui apparaissent comme pleines de sens (Mucchielli, 2005). Lippitt, Watson et Westley (1958, p.115) partagent cet avis :

« At any given time this relationship defines the appropriate and inappropriate behaviour for each member and provides the background in terms of which particular acts are to be interpreted. » (Lippitt, Watson et Westley, 1958, p.115)

Nous avons constaté que dans les formations observées, les formateurs ont en effet, volontairement ou intuitivement, travaillé au niveau du contexte des positions respectives des acteurs en présence (participants et formateurs). En fait, leur positionnement dans l'espace a régulièrement été un marqueur permettant d'alterner entre les deux principales définitions de positions respectives qu'ils proposaient aux participants : l'une plus complémentaire et l'autre plus symétrique.

La première position présentée par les formateurs relève de l'objectif d'enseignement, c'est-à-dire une position de « maître et d'élève ». Cette proposition de places était la plupart du temps rattachée à un positionnement spatial du formateur : lorsqu'il se tenait debout, à l'avant des participants assis, à parler en les regardant. Ce positionnement, fortement ancré dans notre conscience collective comme étant celui du professeur ou de la figure d'autorité, place de ce fait les participants en « élèves ». Le fait que le formateur se tienne debout, à l'avant, est un appel implicite à sa position d'autorité. Il se tient là parce que son statut lui permet d'enseigner, de gérer la situation d'apprentissage. En se tenant debout devant le groupe assis, le formateur rappelle donc aux participants qu'il est le formateur, c'est-à-dire celui qui donne le contenu et les instructions, et que eux doivent donc occuper la position d'élèves « passifs », c'est-à-dire de ceux qui écoutent et font ce qui est demandé. Refuser ouvertement un tel positionnement reviendrait, chez les participants, à dénier devant tous la crédibilité du formateur et sa capacité à accomplir son rôle, et à se positionner comme réfractaire à la formation. Une telle transgression aurait été d'autant moins probable que les participants ont choisi de leur plein gré de suivre la formation. Ainsi, agir en conformité avec la position d'« élève » était donc l'action qui présentait un sens positif à leurs yeux.

La deuxième position présentée par les formateurs, plus égalitaire, relève de l'objectif de soutien, de collaboration, de facilitation des apprentissages, c'est-à-dire une position d'« accompagnateur et apprenant ». Cette définition des places respectives était la plupart du temps rattachée à des stratégies de proxémique³⁵. En réduisant la distance physique les séparant des participants, en se penchant vers eux et en s'asseyant, les formateurs se

³⁵ Selon Boisvert, Cossette et Poisson (2002, p.107), « La proxémique considère la perception et l'utilisation de l'espace social et personnel de l'être humain. Cela inclut la disposition des sièges, la position des personnes les unes par rapport aux autres, la distance entre elles, etc. »

positionnaient, physiquement comme psychologiquement, d'un point de vue plus égalitaire, plus symétrique. Tel que nous l'avons déjà mentionné, le fait d'être assis à la même table que les participants est d'ailleurs la stratégie qu'a utilisée 2F2 pour diminuer l'écart psychologique entre les co-énonciateurs occupant le rôle de formateur et ceux occupant le rôle de participant. Le fait d'être tous assis à une même table, ou d'être tous regroupés physiquement autour d'un même problème, force les participants à ne pas positionner les formateurs en opposition à eux, comme groupe d'élèves, mais à plutôt positionner les formateurs comme faisant partie du même groupe qu'eux : des individus qui travaillent à un même objectif; celui de favoriser les apprentissages des participants. Ainsi, ce changement de position permet de passer de la position de formateur comme figure d'autorité qui dispense un enseignement, à celle de partenaire ou d'accompagnateur qui favorise les apprentissages. Comme cette proposition de place vise à soutenir les participants et à les aider, l'accepter prend un sens positif pour les participants.

6.1.1.3.2. Contexte de référence aux normes et règles collectivement partagées

L'un des éléments relationnels auquel les formateurs ont accordé de l'importance était l'ouverture des participants à recevoir du feed-back. Ainsi, tout au long des formations, ils ont travaillé à instaurer un contexte où les normes ambiantes étaient en accord avec cet objectif. En rappelant les caractéristiques de base d'un bon feed-back, en modelant leurs propres feed-back sur ces caractéristiques, en formant des équipes de trois où l'un des gestionnaires avait pour mandat d'observer l'interaction entre les deux autres et de leur donner son feed-back à la fin de l'intervention, en demandant aux participants d'alterner leurs rôles de façon à ce que chacun ait donné du feed-back, mais aussi que chacun en ait reçu, et en favorisant, soutenant et encourageant l'apprentissage des participants par le feed-back de leurs pairs, les formateurs ont contribué à instaurer une norme d'apprentissage et d'aide à l'apprentissage où le feed-back était l'élément central. Ainsi, l'établissement de ce contexte normatif définissant le rôle des participants a donné un sens positif à leurs interventions critiques. Chaque participant disposait du droit de donner ses commentaires, puisque loin de prendre un sens déplacé ou irrespectueux, leurs interventions prenaient un sens positif : celui d'aider l'autre à prendre conscience de ses gestes (« je t'aide à t'améliorer »), et celui de

rendre service en retour (« tu m'as aidé avec tes commentaires alors je t'aide avec les miens » / « je t'aide avec mes commentaires, mais tu m'aideras tantôt avec les tiens »).

Par cette définition du contexte des normes et règles collectivement partagées, les formateurs ont donc réussi à favoriser les commentaires critiques entre les participants en faisant en sorte que pour les participants, donner ou recevoir un feed-back ne prenne pas le sens négatif de reproche, mais celui, positif, de rendre service. Il s'agit là d'un changement de perspective, d'une option de recadrage renforcée de manière à influencer les apprenants; non seulement les feed-back étaient-ils ainsi favorisés, mais en plus, leur nature était orientée.

6.1.1.3.3. Contexte des relations entre acteurs

Comme nous l'avons précisé plus haut, la nature de la relation entre les acteurs joue un rôle très important dans les interactions. Ainsi, par la manipulation du contexte et des normes, les formateurs peuvent influencer et modifier la relation entre eux et les participants, ou entre les participants eux-mêmes. Toutefois, ils peuvent également agir à même le contexte des relations entre les acteurs de façon à directement guider la définition relationnelle voulue. Par exemple, les formateurs ont fait usage, à de nombreuses reprises, de renforcements positifs tels que les félicitations et les remerciements suite à une intervention. De tels commentaires contribuent à instaurer une relation de reconnaissance entre les formateurs et les participants; une reconnaissance, de la part du formateur, des efforts et des réussites des participants. En devenant digne de la reconnaissance du formateur, le participant donne par le fait même plus de valeur à ce que dira par la suite le formateur, puisque reconnaître la valeur des commentaires du formateur, c'est reconnaître du même coup la valeur des compliments reçus.

« Tout compliment, toute flatterie, tout éloge positionnent le flatteur comme reconnaissant la valeur de l'autre. Il y a donc, à la fois, constitution de la relation de reconnaissance et création de l'identité de l'autre comme étant digne de cette reconnaissance. Ce positionnement et cette identité créés, en retour, donnent de la valeur à ce qui va être dit par le flatteur. » (Mucchielli, 2005, p.52)

D'autre part, la formatrice 1F1 a également contribué à définir – ou manipuler – la relation entre elle et les participants lorsqu'elle a mis à profit un comportement kinesthésique, c'est-à-dire le toucher, pour favoriser une relation de proximité et de complicité avec les participants. « Dans notre culture, le toucher du corps d'autrui est réservé aux gens que l'on connaît bien. [...] Toucher le corps d'autrui est le signe transculturel de la proximité avec cet autrui. » (Mucchielli, 2005, pp. 77-78). En se penchant très proche physiquement des participants, en s'appuyant sur la table tout près d'eux, en effectuant parfois même un contact physique, la formatrice a donc proposé une relation amicale aux participants. En touchant le bras ou l'épaule de certains participants, principalement ceux avec lesquels elle sentait qu'elle pouvait le faire, la formatrice a amené les participants à accepter ou à ancrer plus explicitement cette relation de proximité et de complicité. Par ricochet, l'acceptation de cette relation peut s'élargir à d'autres participants ou du moins, avoir un impact sur le climat général de la formation. Par exemple, au cours des modules précédant la formation 1F, la formatrice 1F1 a instauré une relation très amicale avec IP4, ce qui a eu pour conséquence qu'elle a pu la taquiner et la prendre comme cible de ses blagues à plusieurs reprises au cours des deux jours de la formation 1F. IP4 n'en a pas du tout été insultée parce que cette relation de franche camaraderie prenait un sens positif pour elle : « C'est une façon de m'approcher et 1F1 l'avait découvert », dit-elle, rajoutant : « ça me met à l'aise ». Grâce à cette relation de proximité, 1F1 a pu faire de l'humour avec IP4 à plusieurs reprises, et ainsi faire rire également les autres participants. L'acceptation de cette définition de la relation par IP4 a donc eu un effet bénéfique sur le climat.

6.1.1.4. Synthèse

Nous pouvons donc constater que, dans le but d'établir un climat propice aux apprentissages, les formateurs ont tiré profit de stratégies liées à des éléments textuels et co-textuels de la situation communicationnelle de formation, et que ces stratégies ont contribué à une manipulation du contexte des relations, des positions et des normes. Cette manipulation des divers contextes a permis aux formateurs de proposer aux participants la définition de la relation qu'ils souhaitaient établir avec eux. Les participants qui ont accepté cette relation

l'ont fait parce que l'acceptation de la relation prenait un sens positif pour eux ou que le fait de l'avoir refusé aurait présenté un sens négatif.

Ces stratégies communicationnelles utilisées par les formateurs ont contribué au façonnement de la définition de la relation entre les formateurs et les participants. En ce sens, il ne serait pas totalement faux de dire que les formateurs ont eu un premier impact sur la perception de la situation communicationnelle des participants, puisqu'ils ont cadré la perception qu'ils souhaitent que les participants aient des relations et interactions se produisant au cours de la formation. De ce fait, les formateurs ont également influencé le regard qu'ont porté les participants sur toute la formation. En amenant les participants à adopter une attitude positive face à eux, et donc face à leurs interventions, les formateurs ont amené les participants à accorder de la considération aux activités, commentaires, et informations présentés. Cela rejoint d'ailleurs la notion de crédibilité accordée à la personne influente, notion qui est régulièrement présentée comme étant particulièrement utile à tout processus d'influence. Ainsi, faire ce qui est demandé par le formateur prend un sens positif, puisque potentiellement utile. Le contenu est donc abordé plus facilement, et la formation est davantage susceptible de mener les participants à changer.

6.1.2. Stratégies visant à toucher les participants

« C'est en utilisant les lunettes de l'autre, en partant de son point de vue pour lui faire découvrir le nôtre, que nous facilitons la compréhension mutuelle et que nous lui ferons découvrir la perspective stimulante de toute action à entreprendre. » (Kourilsky-Belliard, 1999, p.301).

La deuxième visée stratégique privilégiée par les formateurs et combinant les caractéristiques présentes dans les situations marquantes pour les participants réfère au contenu. Elle comprend les actes de langage qui contribuent à ce que les participants se sentent concernés et touchés par le contenu de la formation, et ce, que ces actes soient intentionnels ou non.

Du point de vue des caractéristiques que nous avons identifiées comme étant significatives pour les participants, les stratégies visant à toucher les participants sont celles qui favorisent la congruence entre la théorie et la réalité des gestionnaires, celles qui favorisent chez ces

derniers la perception de l'application concrète qu'ils peuvent faire des notions et des activités réalisées. Ce sont également celles qui suscitent chez les participants l'identification d'une situation en particulier dans leur expérience comme étant similaire à celles abordées durant la formation. Bref, ce sont les stratégies qui présentent la théorie comme étant la réponse à un besoin ressenti, la solution à un problème vécu ; en se sentant personnellement concerné, le participant se rend plus ouvert à non seulement apprendre, mais également à transformer son comportement et sa pensée puisqu'il y voit une utilité concrète.

De ce point de vue, les formateurs privilégient deux tactiques : adapter le plus possible le contenu de la formation aux besoins et à la réalité des participants, et susciter le sentiment de besoin des participants face à la formation à l'aide d'exemples et de liens.

6.1.2.1. Adapter le contenu

La première tactique mise à profit par les formateurs pour que les participants se sentent concernés par la formation est d'adapter le plus possible le contenu de la formation aux besoins et à la réalité des participants. Ces ajustements sont effectués en deux temps.

Tout d'abord, les formateurs tentent d'adapter le contenu en fonction des besoins et de la réalité des participants lors de la *conception* de la formation. Cette étape, d'anticipation stratégique, résulte de la combinaison que fait le formateur entre le contexte de la formation (acteurs, lieu, durée, moment, nature de la formation, etc...) et le « texte » à livrer (théorie, contenu, objectifs poursuivis), le tout adapté selon sa perception de sa latitude au niveau de la formation, de son rôle et de sa tâche (instruire, faciliter, accompagner, animer, etc...).

Les stratégies communicationnelles utilisées par les formateurs en prévision de la formation relèvent essentiellement de celles liées au texte et au contexte de la formation. Du point de vue textuel, leurs stratégies sont principalement informatives (choix du contenu à aborder, choix des exemples à donner et conception des cas à présenter, etc..), mais elles sont également à teneur rhétorique (choix de l'ordre dans lequel présenter les activités, choix des activités les plus à même de saisir les participants, etc..). Du point de vue contextuel, les stratégies des formateurs se rapportent aux stratégies plus traditionnellement abordées : le

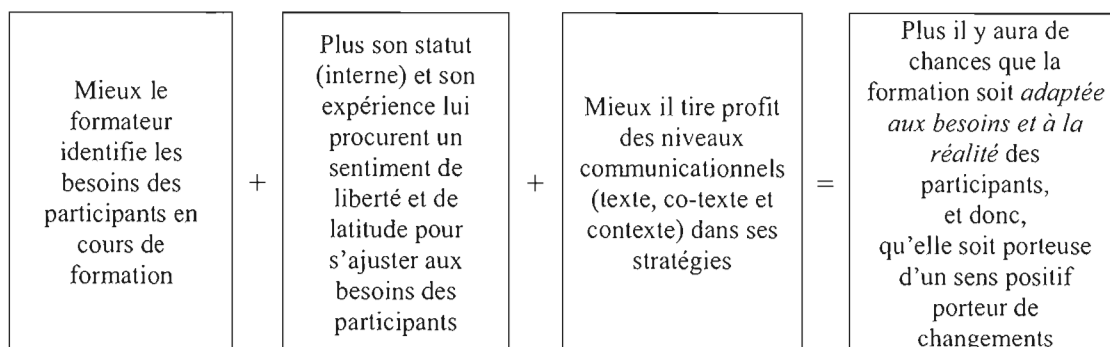
choix du lieu, le choix de la disposition des objets physiques (tables, chaises, affiches, ...), le choix de la durée, et choix du groupe (identification de la clientèle ciblée). La convergence entre les stratégies contextuelles, les stratégies textuelles, la perception qu'a le formateur de son rôle ainsi que la perception que les participants ont de leurs besoins augmente le degré d'ajustement de la formation aux réalités des participants. La situation de formation aura donc plus de chance d'être porteuse de sens et de changement pour ces derniers.

Ensuite, c'est en fonction des besoins émergeant *en cours de formation* que les formateurs essaient d'adapter le plus possible le contenu de la formation. Cette étape, plus adaptative, dépend principalement de la perméabilité du formateur à la mouvance du groupe (perception, interprétation et adaptation aux actes de langage textuels, co-textuels et contextuels des participants), mais elle dépend aussi, comme l'a fait remarquer si souvent IFI, de la structure de la formation et de la liberté que s'autorise le formateur à procéder à des ajustements au contenu et à la structure. Plus le formateur se sentira restreint et coincé par la structure, moins il sera présent aux participants, et donc, moins il aura la capacité de s'adapter à leurs besoins en temps réel.

Les stratégies communicationnelles utilisées par les formateurs pour s'adapter aux participants relèvent principalement du niveau textuel, mais elles relèvent également des niveaux co-textuel et contextuel. La réutilisation d'exemples ou anecdotes dites par les participants pour appuyer la théorie, le déplacement de différentes sections théoriques, l'usage de comportements kinésiques³⁶, l'utilisation de schémas pour appuyer et détailler leurs réponses et leurs explications, ou encore, l'apport de modifications dans leur gestion du temps accordé aux activités, ne sont que quelques exemples démontrant que les formateurs diversifient la nature de leurs actes de langage pour s'adapter aux participants et faire de la formation une situation communicationnelle adaptée à leur réalité. Une équation semble s'en dégager :

³⁶ Boisvert, Cossette et Poisson (2002, p.105) associent les mouvements du corps et les comportements kinésique. Selon eux, « cette catégorie inclut les gestes, les mouvements du corps, des membres, des mains, de la tête, des pieds et des jambes, l'expression du visage et des yeux ainsi que les positions, ou les postures du corps. »

Tableau 6.3
Adaptation du contenu et changement



6.1.2.2. Susciter le besoin

La seconde stratégie mise à profit par les formateurs pour que les participants se sentent concernés par la formation a été de susciter chez eux le sentiment de besoin face à la formation. Cette stratégie, analogue à la sollicitation de la motivation des participants envers la formation, est l'un des éléments important d'un processus de changement.

En effet, la conscience qu'un participant a de ses besoins et de l'utilité de la formation contribue à mobiliser en lui les énergies requises pour réaliser le changement. Cette implication de l'apprenant est nécessaire puisque l'initiateur du changement (formateur) ne pourrait, à lui seul, le compléter.

« The biggest share of the work in any change effort must be done by the client system. Consequently, the degree and quality of change which the client achieves will depend very largely upon how much energy and ability it itself can bring to the working relationship. » (Lippitt, Watson et Westley, 1958, p.92)

Ainsi, les formateurs ont, conséquemment à leur volonté de favoriser l'implication des participants, suscité le sentiment de besoin et de motivation de ces derniers face à la formation. Pour ce faire, ils ont privilégié l'utilisation d'exemples et de liens permettant d'ancrer la théorie dans ce qui constitue la réalité des participants, chose que les participants ont d'ailleurs particulièrement appréciée. Cependant, pour y parvenir, les formateurs doivent

au moins disposer d'une connaissance minimale de l'univers des participants : problématiques vécues, objectifs, intérêts, attentes, tâches, besoins, etc...

Cette stratégie se fonde principalement sur le contenu de la communication, c'est-à-dire le texte communiqué par les formateurs. Ces derniers transmettent une information, et c'est le message véhiculé qui est porteur d'une signification voulue et qui explicite le lien existant entre la formation et la réalité des participants. Parmi les stratégies communicationnelles liées au texte que nous avons identifiées dans notre modèle a priori, il s'agit principalement de stratégies informatives et de stratégies de recadrage. En effet, non seulement les formateurs souhaitent approfondir la théorie et l'illustrer à l'aide d'exemples concrets pour les participants (stratégies informatives), mais ils souhaitent également provoquer la réflexion chez les participants et faire émerger de nouveaux liens face à l'utilité de la formation pour eux (stratégies de recadrage).

Toutefois, bien que ces stratégies d'ancrage des apprentissages passent à travers le contenu textuel de la communication des formateurs, elles témoignent également d'une manipulation du contexte expressif des identités des acteurs, tel que présentée par Mucchielli (2005). Ce ne sont pas seulement des exemples que les formateurs donnent aux participants, c'est une représentation personnalisée de l'utilisation que les participants peuvent faire de la théorie.

À travers leurs exemples, les formateurs font appel aux intentions et enjeux qu'ils savent être ceux des gestionnaires. Ils ne s'adressent plus aux participants ; ils sollicitent leur identité de gestionnaire. Ainsi, ce ne sont pas des participants qui effectuent des apprentissages, ce sont des gestionnaires qui trouvent des solutions à des problèmes vécus. La théorie se présente donc aux participants non seulement comme de l'information intéressante, mais également comme de l'information accessible, transférable et utile, bref, porteuse d'un sens positif. Par le fait même, le formateur effectue tout un (re)cadre du sens qu'a, pour le participant, la formation. « Le recadrage est l'une des techniques les plus subtiles de la persuasion. Ce recadrage ne change pas la *perception* qu'a une personne de la réalité mais la *signification* qu'elle a pour elle. » (Nardone et Watzlawick, 1993, p. 94) Ainsi, c'est un changement de la

réalité de deuxième ordre qui est effectué³⁷. En travaillant à ancrer la formation dans la réalité des gestionnaires, les formateurs travaillent en même temps à créer chez les participants une signification positive de la réalisation des exercices et contenus théoriques abordés dans la formation. Dès lors, ces exercices deviennent des moyens d'acquérir la solution à des problèmes de gestionnaire ; le sens crée la réalité.

« ...la narration de récits et anecdotes qui cadrent bien avec la réalité problématique du patient [...] peuvent amener le patient à effectuer des changements tangibles dans ses schémas comportementaux qui, à leur tour, peuvent amener un changement dans son schéma perceptif et cognitif. » (Nardone et Watzlawick, 1993, p. 110)

6.1.2.3 Synthèse

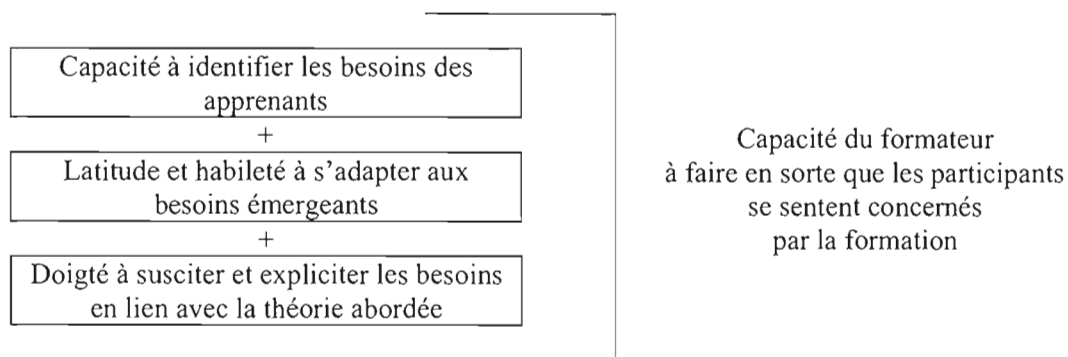
Les formateurs ont et auront toujours une limite dans leur capacité à toucher les participants et à faire en sorte que ces derniers se sentent concernés par la formation. La lassitude des participants face aux problèmes qu'ils vivent, l'implication de leur environnement social immédiat et la pertinence que présentent certains contenus théoriques par rapport à leur situation sont des exemples d'éléments identifiés par les formateurs sur lesquels leur influence est restreinte. Toutefois, ils disposent d'une possibilité d'action et d'influence sur un élément central. En effet, les stratégies mises à profit par les formateurs pour toucher les participants du point de vue d'une congruence entre leur réalité et le contenu abordé dans la formation tournent toutes autour des besoins des participants. Tirant profit des trois niveaux de communication, ces stratégies ont principalement été basées sur une utilisation du texte et du contexte communicationnel de la formation.

De plus, il ressort que la capacité du formateur à faire en sorte que les participants se sentent concernés par la formation dépend de : sa capacité à identifier les besoins des apprenants; sa latitude et son habileté à s'adapter à ceux qui émergent en cours de formation; et son doigté à susciter et expliciter les besoins des participants en lien avec la théorie abordée. Plus le formateur parvient à rendre explicite et congruente la superposition des contenus abordés avec la réalité des gestionnaires, plus la théorie est porteuse de sens pour ces derniers, et

³⁷ Nous rappelons que selon Nardone et Watzlawick (1993, p.29), la réalité de deuxième ordre est « la signification, la logique, et la valeur que nous prêtons [aux] objets et [aux] situations. »

donc, plus facilement les participants se laisseront influencer par les notions, les activités et les formateurs. Les prémisses de l'influence étant posées, enclencher un processus de changement n'en est que plus aisé.

Figure 6.4
Synthèse de la deuxième visée stratégique :
Toucher les participants



6.1.3. Stratégies visant à susciter la réflexion des participants par rapport à eux-mêmes

« Appliquer à sa vie de tous les jours les découvertes faites dans le groupe de formation demande une réflexion continuelle sur son existence présente et sur celle que l'on désirerait mener, une évaluation nuancée des nombreux facteurs en cause et une prévision des répercussions positives et négatives des gestes que l'on désire poser. Le problème s'avère d'autant plus complexe qu'il faut parfois accepter de se mettre momentanément dans des conditions difficiles pour réussir à améliorer son sort. »
(Fortin, 1990, p.234)

Le troisième axe stratégique que nous avons identifié comme étant privilégié par les formateurs – toujours en lien avec les caractéristiques présentes dans les situations marquantes pour les participants – réfère lui aussi au contenu. Cette visée stratégique relève des actes de langage exécutés par les formateurs et qui contribuent, intentionnellement ou non, à ce que les participants réfléchissent sur eux-mêmes et à ce qu'ils aient une meilleure conscience d'eux-mêmes dans l'action.

Dans une perspective de changement planifié, cette dernière visée stratégique est principalement similaire à ce que Lippitt, Watson et Westley (1958) désignent comme étant la phase « working toward change ». Cette étape, comparable à la phase de « mouvement » identifiée par Lewin, est décrite par ces trois auteurs comme étant la période où le problème nécessitant un changement est identifié, que les intentions et objectifs de changement sont considérés et que les intentions sont transformées en effort de changement par une mise en pratique dans des « situations réelles »

Du point de vue des caractéristiques identifiées comme étant significatives pour les participants, ces stratégies sont celles qui favorisent la confrontation des gestionnaires face à eux-mêmes et qui suscitent chez eux et envers eux-mêmes l'émergence de nouvelles réflexions. Cette étape d'arrêt sur eux-mêmes est essentielle puisque « on ne peut effectuer un changement dans le présent qu'à travers la compréhension des causes existantes dans le passé. » (Watzlawick, 1998, p. 86). En fait, « la capacité de se remettre en cause est le point de départ d'une démarche de progrès. » (Stacke, 2005, p. 58) Ainsi, en prenant conscience d'eux-mêmes, de leurs forces et de leurs faiblesses, des sources de difficultés liées à leurs comportements, les participants perçoivent (et identifient) plus facilement les éléments et comportements qu'ils gagneraient à modifier. Les participants ont donc davantage de chance de s'ouvrir à la possibilité de ce changement, et d'y contribuer.

Pour que les participants parviennent à une telle conscience d'eux-mêmes, les formateurs recourent à trois stratégies : l'expérimentation, l'émission de feed-back et la confrontation.

6.1.3.1. L'expérimentation

« Le recadrage peut aussi être effectué soit de façon purement verbale, soit au moyen de certaines actions qui amènent la personne à changer sa vision de la réalité. » (Nardone et Watzlawick, 1993, p.95)

La première tactique mise à profit par les formateurs pour susciter la réflexion des participants face à eux-mêmes a été de les mettre en action. Principalement, les formateurs

ont usé de jeux de rôles où les gestionnaires étaient mis en situation et devaient se pratiquer à intervenir en utilisant les concepts théoriques-clés présentés dans la formation.

Cette stratégie rejoint l'idée défendue par Nardone et Watzlawick (1993, p. 110) selon laquelle « pour changer, on doit vivre des expériences concrètes ; les prescriptions de comportement vont permettre que se réalisent de telles expériences concrètes de changement ». En amenant les participants à appliquer, lors de situations précises, des comportements ciblés (liés aux concepts clés) qui ne vont pas nécessairement de soi pour eux, les formateurs favorisent un processus d'essais et erreurs qui amène les participants à intégrer et à s'approprier la théorie, c'est-à-dire à modifier leurs interventions et à changer leurs comportements en fonction de la désirabilité des résultats obtenus.

« Si nous réussissons à obtenir des patients qu'ils entreprennent des actions qu'à tout moment ils auraient pu accomplir seuls et par eux-mêmes, ce qu'ils n'ont pourtant pas fait parce que, dans leur réalité de deuxième ordre, manquait une logique ou une raison valable de le faire, ces personnes vivront alors une expérience que ni les mots ni les explications les plus savantes n'auraient jamais pu leur révéler ni leur rendre accessible. » (Nardone et Watzlawick, 1993, pp. 30-31)

Ainsi, cette mise en action, non seulement permet-elle l'intégration de nouveaux comportements et de nouveaux automatismes chez le participant, mais elle permet également « de modifier son expérience subjective du problème pour qu'il puisse l'envisager avec un nouveau regard et sous un angle élargi. » (Kourilsky-Belliard, 1999, p.200). Par les jeux de rôle mis à profit par les formateurs pour favoriser l'expérimentation par les participants, « c'est l'action ou l'expérience qui produit le changement, et ce changement est à son tour renforcé et rendu conscient. » (Nardone et Watzlawick, 1993, p.57). Parce qu'ils sont confrontés à leurs difficultés, à l'impact de leurs interventions sur l'interactant, et à leurs échecs et réussites qui découlent de l'application des comportements prescrits, les gestionnaires sont amenés à prendre conscience d'eux-mêmes et à changer les éléments qui, dans leurs interventions, nuisent à l'atteinte de leurs objectifs. Ils peuvent donc être amenés à éviter ou à cesser certains comportements (ex : à l'avenir, la participante 2P2 va éviter les questions fermées dans certaines situations puisqu'elle a pris conscience de leur impact négatif) ou être amenés à en adopter de nouveaux (ex : à l'avenir, la participante 2P2 va privilégier l'utilisation des questions ouvertes). Ainsi, dans cet exemple, en l'amenant à

accomplir certaines actions, les formateurs ont provoqué un recadrage chez 2P2 au niveau de sa vision de l'utilisation du questionnement dans une intervention. En l'amenant à vivre d'un autre point de vue l'impact du comportement (poser trop de questions fermées), elle l'a vu, compris et intégré. Ce recadrage va vraisemblablement l'amener à modifier son comportement puisque non seulement elle a la motivation d'agir (elle a constaté, identifié et vécu l'indésirabilité de ce comportement dans certaines situations), mais en plus, elle dispose de moyens pour le faire (elle sera capable de repérer la présence de ce comportement puisqu'elle en connaît l'impact).

La mise en route de ce processus de changement chez les participants, bien qu'il soit mis en branle par la communication textuelle (prescription de comportements à adopter), découle plutôt d'une utilisation stratégique du contexte communicationnel de la formation par les formateurs. En plus de tirer profit de la présence du groupe pour permettre les exercices, ils mettent à profit quatre contextes différents : celui des *identités* (chacun a des objectifs personnels, des enjeux qui le poussent à s'améliorer), celui des *relations* (les participants sont suffisamment à l'aise pour faire les jeux de rôles), celui des *positionnement* (tous les gestionnaires sont égaux, ils sont tous là pour apprendre, et ce sera chacun leur tour) et celui des *normes* (la formation est un lieu pour apprendre et où il est possible d'essayer et de ne pas être parfait). C'est à travers la mise à profit de ces éléments contextuels que les formateurs créent une situation où l'usage de jeux de rôles permet de confronter les gestionnaires à leurs façons de faire et de réagir dans leurs interventions.

6.1.3.2. La communication de feed-back

La deuxième tactique mise à profit par les formateurs pour susciter la réflexion des participants face à eux-mêmes a été le feed-back aux participants. Cette tactique est étroitement liée à la précédente puisque la plupart des commentaires critiques émis aux gestionnaires, autant ceux par les participants que par les formateurs, portaient sur leurs interventions lors des jeux de rôles. De fait, le rôle joué par les feed-back lors des mises en situation a été non négligeable puisque ces commentaires ont confronté encore davantage les

participants à l'impact de leurs comportements et à l'accessibilité de comportements alternatifs qu'ils auraient pu mettre à profit pour parvenir à un meilleur résultat.

L'importance du rôle qu'accordent les formateurs au feed-back rejoint l'idée de Nardone et Watzlawick (1993) selon laquelle une fois les prescriptions exécutées (dans notre cas, l'utilisation des principes-clés lors des interventions pratiques), le retour permet aux individus de prendre conscience du chemin accompli et de renforcer le changement induit par l'action.

Les commentaires des formateurs, plus particulièrement ceux de 2F2, ont mis en lumière l'importance de la structure du feed-back. Bien que le feed-back soit avant tout un commentaire critique relevant de stratégies textuelles, il ne peut être uniquement basé sur des stratégies de recadrage, c'est-à-dire qu'il ne doit pas seulement servir à refléter ou questionner les comportements à l'origine du commentaire. Pour avoir plus d'impact, 2F2 affirme que le feed-back doit être structuré et appuyé sur des observations concrètes, il doit renforcer les bons coups, refléter la situation et démontrer l'impact du comportement adopté. En ce sens, pour faire un bon feed-back, le formateur doit également tirer profit de stratégies informatives (donner des exemples concrets tirés de ses observations) et rhétoriques (planifier ses commentaires de façon à faire adhérer l'apprenant à sa vision de l'interaction ; mettre en évidence les réussites pour atténuer les erreurs ou mieux les faire passer).

6.1.3.3. La confrontation

La troisième tactique privilégiée par les formateurs (1F1, 2F2) pour susciter la réflexion des participants face à eux-mêmes est de les confronter et de les déstabiliser dans leur façon habituelle d'agir. Pour ce faire, ces formateurs mettent à profit les trois niveaux de la communication puisqu'ils privilégient les questions chocs, l'imitation des comportements des participants et les déclencheurs de réflexion sur les valeurs et rôle, ou encore, des exercices pratiques d'un niveau de difficulté plus élevé ainsi que l'utilisation du vécu, de la dynamique du groupe et des divergences d'idées.

Ces stratégies visant à confronter les participants pour créer une rupture avec leur système habituel de pensée et ainsi les amener à réfléchir sur eux-mêmes, sur leur perception du monde qui les entoure et sur leurs comportements, rejoint la stratégie proposée en thérapie stratégique par Nardone et Watzlawick (1993, p. 79).

« Si la thérapie stratégique réussit à résoudre un problème, c'est parce qu'elle crée une rupture dans le système de réactions circulaires qui entretient le problème, parce qu'elle amène une redéfinition de la situation, ce qui entraîne une modification de la perception de la réalité qu'a le patient, perception qui impose l'adoption de solutions dysfonctionnelles. »

Ainsi, parce que ces stratégies utilisées par les formateurs confrontent les participants à certains de leurs comportements, une rupture se crée dans la façon de penser des participants, dans leurs représentations de ce qui les entoure. Parce qu'ils comprennent un élément sous un nouveau jour ou qu'ils considèrent la présence d'un nouvel élément dans leur perception de la relation qui les unit au monde qui les entoure, c'est tout leur regard sur cette relation que les participants redéfinissent, et une partie de leur vision de la réalité qu'ils transforment. En ce sens, en confrontant les participants à leurs propres croyances et comportements, les formateurs peuvent entraîner une redéfinition de certains paramètres de la réalité des participants, et ainsi entraîner l'adoption ou la cessation de certains comportements en fonction du sens et de la désirabilité qu'elles prennent dans les nouveaux paramètres.

6.1.3.4. Synthèse

Les stratégies visant à susciter la réflexion des participants par rapport à eux-mêmes se retrouvent en quelque sorte à être la pierre angulaire de l'enclenchement d'un changement dans l'appréhension perceptuelle que les participants ont du monde qui les entoure. Parce qu'elles confrontent les participants à eux-mêmes, à leur façon de penser et d'agir, l'expérimentation, le feed-back et la confrontation permettent la création d'une rupture rendant possible l'adoption de nouvelles perceptions, idées et comportements, favorisant ainsi la capacité du formateur à enclencher une transformation chez les participants.

6.1.4. Conclusion

Par l'utilisation de la première visée stratégique qui consiste à bonifier la relation, le formateur contribue à ce que les participants accordent de la crédibilité et de l'importance à ce qu'il dit. Par la mise à profit de la deuxième visée stratégique qui consiste à toucher les participants, le formateur permet aux participants de se sentir concernés par la formation et d'envisager un transfert dans leur quotidien. En favorisant la troisième visée stratégique qui contribue à faire réfléchir les participants par rapport à eux-mêmes, le formateur parvient à déranger et faire bouger les perceptions et croyances établies des participants pour les amener à progresser. Toutefois, c'est par la combinaison de ces trois visées stratégiques que le formateur peut réellement tirer profit de sa capacité à faire de la formation une situation d'échanges comportant des éléments significatifs et marquants pour les participants, porteurs de sens et initiateurs de changements.

Une nuance doit toutefois être apportée quant à la portée de ce changement dans le cadre des formations étudiées. Tel qu'il ressort des commentaires des participants, peu ont le sentiment d'avoir réellement changé, bien que plusieurs de ceux qui ont le sentiment d'avoir appris aient le sentiment qu'avec le temps et la pratique, le changement se complètera. En ce sens, que cache cette perception qu'ont plusieurs participants d'un changement qui n'est pas complété? Est-ce un indice du fait que les participants ont davantage acquis des connaissances qu'enclenché un changement? En effet, ce n'est pas parce que les participants ont l'impression qu'ils vont changer leur comportement qu'ils vont réellement le faire. Leurs vieilles habitudes peuvent refaire surface, entraînant ainsi une régression dans leurs comportements qui témoigne d'un manque d'intégration des apprentissages et de l'absence d'une transformation chez l'apprenant. Ou bien, est-ce plutôt une conséquence directe de la difficulté, pour un individu, d'avoir une conscience immédiate du changement et/ou de la progressivité de l'impact du changement vécu au quotidien?

« Bien que le monde évolue de manière permanente, la conscience de son évolution ne peut s'effectuer en « temps réel », mais seulement a posteriori, lorsqu'un changement est « suffisant » pour être perçu par l'être humain. Il y aura toujours un décalage entre la prise de conscience d'un changement et la réaction vis-à-vis de celui-ci. » (Kourilsky-Belliard, 1999, p.4)

Il est difficile de savoir avec exactitude l'impact de la formation, en terme d'apprentissage ou de changement, puisque nous nous sommes limitée à l'impact à court terme (semaines) sans valider celui à long terme (mois / ans). Toutefois, nous pouvons constater que les stratégies mises à profit par les formateurs, bien qu'elles ne soient pas toujours suffisantes pour compléter un processus de changement chez les participants, ont du moins, dans la plupart des cas que nous avons observés, permis une ouverture chez les participants, permis une petite modification dans leur façon de voir certaines chose qui pourra à son tour, peut-être, s'étendre jusqu'à permettre un changement notable et durable, bien que souvent inconscient, dans l'appréhension de la réalité par les participants.

« Le plus petit changement effectué créera toujours, telle une onde, des effets ailleurs et plus loin : un peu comme la vaguelette produite par la moindre brise se propage sur toute la surface de l'eau » (Kourilsy-Belliard, 1999, pp.5-6)

Ainsi, nous pouvons dire que les trois axes stratégiques que nous avons identifiés, parce qu'ils contribuent à augmenter la capacité d'une formation à être significative et porteuse de sens pour les participants, favorise l'ouverture de ces derniers à vivre un changement. Ces axes favorisent donc la capacité du formateur à enclencher une transformation dans la pensée et l'action des participants, même s'ils ne peuvent la garantir.

6.2 MISE EN PERSPECTIVE CRITIQUE DU LIEN ENTRE LES CARACTÉRISTIQUES DES FORMATIONS, LEUR IMPACT ET LES TROIS AXES STRATÉGIQUES

Lorsque nous comparons l'impact des formations 1F et 2F, nous constatons que la formation 1F a été plus marquante que la formation 2F. Plus de participants de la formation 1F ont pu nommer des événements significatifs et leur appréciation a été davantage positive que pour les participants de la formation 2F. Il nous semble donc intéressant de comparer les caractéristiques des deux formations puis de les mettre en perspective avec les trois axes stratégiques que nous avons identifiés précédemment comme étant ceux collaborant à ce que la formation soit significative pour les participants, de façon à voir si ces trois axes peuvent nous permettre de comprendre l'écart d'appréciation des participants.

6.2.1 Différences entre les deux formations

Lorsque nous comparons les deux formations, nous pouvons discerner à la fois des ressemblances et des dissemblances au niveau de la formation, des participants et des formateurs.

Tout d'abord, les deux *formations* présentent une grande similitude au niveau de la conception et de la structure de la formation puisqu'elles sont toutes deux basées sur le modèle et les principes récurrents de DDI. Toutefois, quatre grandes différences sont également présentes : la durée des formations (2 jours / 1 jour) ; le contexte dans lequel les formations s'inscrivent (programme de six jours / complément indépendant) ; la nature et le nombre de thèmes abordés (3 thèmes / 1 thème) ; et la nouveauté du contenu (nouveau contenu / contenu déjà abordé mais recontextualisé).

Ensuite, les trois *formateurs* ont comme similitude le fait qu'ils sont des formateurs d'expérience. Toutefois, nous constatons également la présence de six grandes dissemblances : leur nombre durant la session de formation (un / deux) ; leur provenance (externe / internes) ; leur sexe (femme / hommes) ; leur aisance avec le matériel DDI (moins / plus) ; leur connaissance de la formation (plus / moins) ; et le déroulement de leur animation (aucun imprévu / imprévus liés au retard de 2F2 avant la formation et à l'absence d'une participante).

Finalement, bien que les deux *groupes de participants* aient été mixtes et composés de gestionnaires de moins de cinq ans d'expériences, ils présentaient également plusieurs distinctions. Nous en avons relevé quatre principales : la taille du groupe (huit / cinq³⁸) ; l'appartenance au groupe de formation (5^{ème} et 6^{ème} jours de formation ensemble / 7^{ème} jour de formation ensemble pour quatre participants et le 1^{er} avec eux pour la cinquième participante) ; la connaissance des formateurs (1F1 avait déjà formé tous les participants / 2F2 avait déjà formé tous les participants, mais 2F1 seulement quatre d'entre eux, même s'il

³⁸ D'ailleurs, parce qu'ils n'étaient que cinq participants, le groupe de la formation 2F ne répondait pas au nombre minimal de participants, établi par les formateurs, pour qu'une formation soit donnée.

avait l'impression de les avoir tous formés) ; et la nature de leur travail (professionnels seulement / opérations et professionnels réunis).

Tableau 6.1
Caractéristiques comparées des trois composantes aux formations

| | Formations | Formateurs | Participants |
|---------------|---|---|---|
| Ressemblances | <ul style="list-style-type: none"> • Conception DDI | <ul style="list-style-type: none"> • Expérience | <ul style="list-style-type: none"> • Clientèle • Sexe (mixte) |
| Dissemblances | <ul style="list-style-type: none"> • Durée • Contexte • Thèmes • Nouveauté du thème (pour les participants) | <ul style="list-style-type: none"> • Nombre • Provenance • Sexe • Aisance DDI • Aisance formation • Déroulement (imprévu) | <ul style="list-style-type: none"> • Taille du groupe • Appartenance au groupe • Connaissance des formateurs • Nature de leur travail |

6.2.2 Impact des différences en regard des trois axes stratégiques

La mise en perspective de certaines de ces différences propres à chacune des formations en regard des trois axes stratégiques nous permet d'expliquer en partie la différence d'appréciation et d'impact entre les formations 1F et 2F.

Premièrement, les caractéristiques de chacune des formations ont eu un impact au niveau du *climat et de la relation* que les formateurs ont pu instaurer au sein du groupe. Plusieurs de ces caractéristiques ont avantagé la formation 1F. Par exemple, le contexte des formations a fait en sorte que dès le début de la formation 1F, les participants avaient déjà une histoire de groupe et des liens tissés entre les membres, et entre eux et la formatrice. Plusieurs participants en ont d'ailleurs noté l'impact positif sur leur aisance avec les autres lors des activités. D'autre part, la durée des formations a permis aux membres de la formation 1F de passer plus de temps ensemble, de faire davantage d'activités, et donc, d'avoir davantage de

temps pour établir une relation satisfaisante et un climat agréable. Ensuite, plusieurs des caractéristiques des formations ont désavantagé la formation 2F au niveau de la capacité des formateurs à instaurer une relation propice aux apprentissages. Par exemple, le fait que les deux cohortes d'apprentissages soient réunies, ne serait-ce que par la présence de 1P1/2P1, a créé un déséquilibre au sein du groupe de la formation 2F. La participante qui s'est retrouvée à être seule de son groupe, parmi un groupe d'individus qu'elle ne connaissait pas du tout ou peu, mais où les membres avaient déjà une histoire de groupe en formation, a eu comme impact qu'elle n'a pas pu trouver de place confortable pour elle. De plus, cet inconfort a été augmenté du fait que, contrairement aux autres participants, elle n'avait jamais eu 2F1 comme formateur et que, conséquemment, elle ne pouvait pas bénéficier, avec lui, des répercussions positives engendrées par une relation positive antérieure.

Deuxièmement, les caractéristiques propres à chaque formation ont eu un impact au niveau de la *pertinence* et de l'*utilité* du contenu pour les participants. Tout d'abord, certaines de ces caractéristiques ont avantagé la formation 1F. Par exemple, le fait que la durée de la formation 1F ait été deux fois plus longue que celle de la formation 2F a permis aux participants d'approfondir une plus grande quantité de contenu et d'en expérimenter une application plus complète. De plus, le contexte de la formation 1F qui l'englobait dans un programme de six jours de formation a également grandement favorisé, chez les participants, une impression générale plus favorable envers la pertinence du contenu. En effet, leurs témoignages de satisfaction étaient très souvent liés aux autres jours de formation ayant précédés la formation 1F.

Ensuite, nous pouvons constater que les caractéristiques des formations ont également désavantagé la formation 2F puisqu'elles ont diminué la capacité des formateurs à susciter les besoins des participants et à leur présenter un contenu adapté à leur réalité. Par exemple, le contexte, qui faisait de la formation 2F une formation ponctuelle rarement donnée, et le petit nombre de participants intéressés ont amené les formateurs à juger qu'il n'était pas rentable d'adapter les mises en situation à la terminologie de l'entreprise et à la réalité des participants. Les formateurs et les participants s'entendent pour dire que le fait que les mises en situation n'étaient pas parfaitement adaptées à la situation des participants a fait en sorte que ces derniers se sont sentis moins touchés par les exercices. D'autre part, la teneur du

contenu abordé a également joué en défaveur de la formation 2F. Non seulement la quantité de contenu était-elle limitée par la durée de la formation, mais en plus, une grande partie du contenu abordé était constitué de principes déjà vus par tous les participants dans le programme de formation *De joueur à Coach*, mais recontextualisés pour une application différente. Cela a contribué, chez certains participants, à une impression de lacune et de manque d'approfondissement du contenu. Cette impression a été d'autant plus flagrante chez la participante qui venait de terminer le programme *De joueur à coach* puisque non seulement les principes étaient encore trop frais à sa mémoire pour qu'elle puisse profiter convenablement de la révision, mais en plus, elle n'avait pas eu le temps de s'approprier suffisamment ses apprentissages et leur transfert en action pour constater un progrès et identifier ses faiblesses dans l'application.

Troisièmement, les caractéristiques propres à chaque formation ont eu un impact au niveau de la capacité des formateurs à susciter les *réflexions* des participants à l'égard d'eux-mêmes. Tout d'abord, certaines de ces caractéristiques ont avantage la formation 1F. Par exemple, la durée de cette formation a eu un impact sur la quantité et la variété des exercices qui ont été proposés. Cela a favorisé le nombre de fois où les participants ont pu être placés en situation d'apprentissage par l'action ainsi que la diversité des techniques qui ont favorisé leurs réflexions, questionnements et remises en question. Ensuite, d'autres caractéristiques ont désavantagé la formation 2F au niveau de sa capacité à être source de confrontation. Par exemple, la petite taille du groupe a diminué la diversité des interactions, autant entre les participants (moins d'individus, donc moins de commentaires variés) qu'entre les formateurs et les participants (parce que 2F2 a remplacé le participant absent, chaque formateur a concentré son feed-back vers un seul groupe). Les participants ont eu accès à un moins grand bassin d'expérience et donc, de vécu, d'exemples, de perceptions et de commentaires différents.

Nous pouvons donc constater l'existence d'une relation entre l'écart d'appréciation que les participants ont témoigné envers les formations 1F et 2F et certaines caractéristiques

distinctives de ces dernières³⁹. Non seulement plusieurs de ces caractéristiques ont avantageé la capacité de la formatrice à privilégier les trois axes stratégiques durant la formation 1F, mais également, plusieurs d'entre elles ont désavantagé la capacité des formateurs à le faire durant la formation 2F.

Ainsi, au final, nous constatons qu'un regard séquentiel, sur la formation, les formateurs ou les participants pris isolément, ne peut suffire à donner un sens à une formation qui se situe dans un environnement et dans un contexte global. C'est dans l'interaction entre les caractéristiques de la formation et la capacité et volonté du formateur de tirer profit de stratégies visant à bonifier la relation, toucher les participants et provoquer leurs réflexions sur eux-mêmes, que la formation peut devenir une situation d'échange porteuse de sens et par le fait même, devenir propice à entraîner une modification dans le processus de création de sens des participants et enclencher un changement (transformation) dans leur façon de penser et d'agir.

³⁹ Ces constats militent donc en faveur d'une analyse contextualisée telle que celle que nous avons privilégiée dans la réalisation de cette recherche.

CONCLUSION

Comme le bon fonctionnement et le développement des entreprises dépendent en grande partie du capital humain dont elles disposent, elles ont tout avantage à s'assurer de la qualification des employés. C'est d'autant plus vrai lorsque ces derniers occupent un poste de gestion qui augmente de ce fait la portée de leurs actions et décisions. L'un des moyens que les organisations privilégient pour s'assurer de la qualification de leurs gestionnaires est de favoriser leur développement par l'entremise de formations.

En investissant dans la formation de leurs gestionnaires, les entreprises s'attendent à ce que cela leur soit rentable, malgré les difficultés inhérentes à cette technique. Dans ce contexte, les formateurs sont interpellés pour optimiser et augmenter l'impact de leurs formations sur les gestionnaires. Ils doivent donc identifier les facteurs les plus susceptibles de contribuer à cet impact et apprendre à les combiner de façon optimale. Pour ce faire, il nous a semblé nécessaire de dépasser l'analyse technique du processus de formation ou du concept d'apprentissage.

Rechercher un impact, c'est rechercher une différence, et donc un changement. Hors, la littérature sur la formation est moins souvent abordée dans cette perspective de changement. Elle est plutôt orientée sur des thèmes tels que la structure (étapes) de la formation, les outils et activités, les phases d'apprentissage ou les particularités et besoins des apprenants, etc. À n'en pas douter, ces informations sont pertinentes et très utiles pour le formateur. Toutefois, elles découlent toutes d'une conception de la formation comme ayant pour objectif une acquisition de connaissances et leur transfert dans l'action. Bien que cela soit profitable, nous croyons qu'aborder la formation en tant que processus favorisant le changement des apprenants apporte une nouvelle compréhension de cette situation d'échange qu'est la formation.

Ainsi, à travers cette recherche, nous souhaitons comprendre ce qui permet au formateur d'influencer les apprenants-gestionnaires de sorte qu'ils fassent une telle intégration des attitudes et des comportements privilégiés dans la formation que ceux-ci deviennent naturels au quotidien post-formation. Nous souhaitons identifier les stratégies qui permettent au

formateur de susciter, chez les apprenants, une transformation du sens qu'ils attribuent aux situations auxquelles ils sont confrontés, de façon à ce que les attitudes et comportements souhaités découlent naturellement de ce nouveau sens. Plus précisément, nous souhaitons savoir : *lors une formation donnée à des gestionnaires, quelles sont les stratégies du formateur qui, d'un point de vue communicationnel, permettent à cette situation d'échange de favoriser, chez les participants, l'enclenchement d'un processus de changement lié à une nouvelle conception du monde qui les entoure?*

Un tel questionnement est d'autant plus pertinent qu'il nous a permis de porter un regard compréhensif différent sur une situation qui a déjà été étudiée sous plusieurs angles. Tout d'abord, comme nous visions une compréhension complémentaire et non exclusive, notre questionnement nous a permis d'identifier une orientation stratégique avantageuse à considérer pour les formateurs qui souhaitent avoir un impact sur les apprenants, sans pour autant devoir, pour cela, mettre de côté les autres connaissances qu'ils ont sur la formation. En effet, notre questionnement nous a permis d'opérationnaliser les pratiques déjà mises à profit par les formateurs et de les expliciter en regard de leur contribution à l'enclenchement d'un processus de changement chez les participants, et donc, de leur efficacité comme impact. Ensuite, l'approche interactionniste/constructiviste que nous avons utilisée à travers cette recherche nous a permis de considérer ces pratiques en formation d'un point de vue plus global, incluant à la fois les formateurs, les participants et la formation en tant que tel. Dans ce contexte, les stratégies du formateur n'ont pas seulement été évaluées en fonction des objectifs visés, en fonction de leurs conséquences sur la formation, ou en fonction de leur impact vécu par les participants, mais plutôt en regard de l'interaction qui a découlé de la co-construction de ces trois éléments. Il s'ensuit que les stratégies que nous avons identifiées sont d'autant plus pertinentes puisqu'elles tiennent compte à la fois des priorités des formateurs, de l'impact des stratégies lors des formations, et du vécu qu'en ont eu les participants. Finalement, l'axe communicationnel qui transcende toute notre analyse des pratiques en formation nous a permis d'aborder la formation comme une situation d'échange favorisant une transformation plutôt que comme une situation d'apprentissage. En nous concentrant davantage sur les éléments communicationnels liés au contenu et au contexte de la formation, plutôt que sur les caractéristiques directement liées à l'apprentissage aux adultes

et à la structure de la formation, nous avons dès lors posé les fondements rendant possible une nouvelle lecture du rôle et de l'influence du formateur, et donc, une nouvelle compréhension de la formation.

Pour mener à bien notre recherche, nous avons procédé en plusieurs étapes. Tout d'abord, dans le cadre de la collecte des données, nous avons privilégié de recourir à une triangulation de trois techniques différentes. Premièrement, nous avons procédé à l'observation non-participante, à l'aide d'une grille, de deux formations données à des gestionnaires dans une même entreprise, mais avec des formateurs différents. Deuxièmement, à la fin de chacune des formations, nous avons administré un questionnaire à tous les participants présents et un autre aux formateurs. Troisièmement, nous avons effectué des entretiens individuels auprès des participants et formateurs qui l'ont accepté, soit avec un total de neuf participants (sur une possibilité de treize) et de trois formateurs (sur une possibilité de trois). Nous avons effectué un entretien post-formation avec tous ces répondants, participants et formateurs, mais nous en avons également effectué un de plus, avant la formation, avec les formateurs. Toutes ces étapes ont été effectuées avec l'approbation écrite des sujets, dans un constant souci de respect, de confidentialité et d'anonymat. Ensuite, dans le cadre de notre analyse, nous avons réalisé trois grandes étapes. Premièrement, nous avons effectué une réduction des données qui nous a permis de nous familiariser avec les résultats et de les transformer en matériel de recherche. Deuxièmement, nous avons organisé et présenté les données, c'est-à-dire que nous les avons catégorisées et condensées de façon à en présenter les relations. Troisièmement, nous avons accompli l'interprétation des données et la vérification de nos conclusions, puisque nous avons relevé les configurations en lien avec la théorie et notre questionnement et que nous avons validé nos conclusions en regard d'un retour aux résultats bruts.

L'analyse que nous avons faite des données recueillies nous a permis de mettre en lumière plusieurs éléments, d'abord en regard de notre questionnement spécifique, puis en regard de notre questionnement général.

Premièrement, nous avons dégagé cinq principaux éléments contextuels à la formation qui influencent le formateur dans l'élaboration de ses stratégies. Ces cinq éléments sont : (1) les objectifs poursuivis (liés aux formations en général, à la formation en particulier et à la

clientèle ciblée et présente), (2) le design de conception de la formation (pré-conçue ou conçue sur mesure), (3) la durée de la formation, (4) les caractéristiques personnelles du formateur (perception de son rôle, expérience, style d'animation, priorités, etc...) et (5) la culture organisationnelle. Ainsi, le formateur dispose d'une certaine liberté dans le choix et l'élaboration des stratégies qu'il privilégie, mais des éléments contextuels, plus ou moins nombreux selon la formation, le restreignent.

Deuxièmement, en nous attardant aux exercices qui, dans les formations, ont été davantage significatifs et marquants pour les participants, nous avons pu identifier la présence de cinq caractéristiques récurrentes. Ces cinq déterminants des situations significatives permettent de mieux comprendre ce qui fait qu'un exercice marque les participants. Ce sont les exercices qui : (1) sont concrets pour les participants et réfèrent directement à leur vécu, (2) sont perçus comme pertinents en regard d'une utilisation à court terme, (3) confrontent les participants à eux-mêmes et stimulent leurs réflexions sur eux-mêmes, (4) ont un impact perçu en temps réel, et (5) sont sources d'émotions chez les participants. Parce qu'elles favorisent qu'un exercice soit marquant (qu'il reste en mémoire) et significatif (qu'il ait un sens positif) pour les participants, ces cinq caractéristiques peuvent donc contribuer à l'enclenchement d'un changement chez les participants.

Troisièmement, nous avons constaté que les formations observées ont été sources d'influence chez les gestionnaires sur quatre principaux aspects. Elles (1) ont accru et solidifié leurs connaissances théoriques, (2) ont augmenté leur expérience pratique, (3) ont stimulé leurs prises de conscience et leurs réflexions et (4) les ont rassurés face à leurs tâches de gestion. À travers l'influence qu'elles ont eue sur ces quatre aspects, les formations ont favorisé une transformation des perceptions des gestionnaires à deux niveaux : leur façon de considérer (percevoir) certaines situations et leur façon de les aborder (ré-agir).

Quatrièmement, nous avons noté que le groupe a eu un impact sur les apprentissages des apprenants, particulièrement au niveau de l'expérimentation dans l'action. L'observation qu'ils ont faite des autres, les feed-back qu'ils ont reçus, et le partage d'expériences, de trucs et de conseils dont ils ont bénéficié ont fortement contribué aux apprentissages des gestionnaires.

Finalement, en recoupant les caractéristiques présentes dans les situations significatives pour les participants et les stratégies privilégiées par les formateurs, nous avons identifié trois axes stratégiques que les formateurs ont avantage à favoriser s'ils souhaitent créer une situation d'échange propice à enclencher un changement chez les apprenants. Le premier axe stratégique vise à *bonifier la relation*. Il fait référence aux actes de langage du formateur permettant la création d'un climat propice aux échanges et aux apprentissages, par la régulation des relations socio-affectives et des émotions dans le groupe. Le deuxième axe stratégique vise à *toucher les participants et à les faire se sentir concernés* par la formation. Il fait référence aux actes de langage du formateur permettant de présenter la théorie comme une réponse à un besoin ressenti, une solution concrète à un problème vécu. Deux stratégies y sont principalement liées : adapter le contenu en fonction des besoins et de la réalité des participants, et susciter le sentiment de besoin des participants envers la formation à l'aide d'exemples et de liens. Le troisième axe stratégique vise à *susciter la réflexion des participants envers eux-mêmes*. Il fait référence aux actes de langage favorisant l'auto-réflexion chez les participants et la conscience d'eux-mêmes dans l'action. Trois stratégies y sont principalement liées : favoriser l'expérimentation, donner du feed-back et confronter les participants.

Ces trois axes stratégiques sont donc ceux que le formateur qui souhaite enclencher un changement chez les apprenants a avantage à privilégier en formation. En effet, cette orientation stratégique favorise la capacité du formateur à faire de la formation une situation d'échange propice à ce que le contenu abordé devienne porteur d'un sens positif et souhaitable aux yeux des apprenants-gestionnaires. Cette désirabilité du contenu collabore à une redéfinition de leur réalité en congruence avec les nouveaux apprentissages considérés comme pertinents et désirables. C'est donc un changement qui est favorisé chez les apprenants puisque le recadrage de leur réalité transforme par le fait même leur relation au monde qui les entoure. Ainsi, l'identification de ces trois axes stratégiques permet de porter un regard différent sur la formation, mais complémentaire à ce qui se sait déjà. Rien de ce que nous avons dit n'est complètement nouveau, mais la modélisation que nous en avons faite l'est. Elle pourra de ce fait contribuer à orienter l'action d'influence des formateurs lors de formations en entreprise.

Comme toute recherche, ce mémoire présente toutefois certaines limites. Tout d'abord, il faut garder à l'esprit que la recherche qualitative est un processus à la fois structuré et créatif, qui reste lié au chercheur qui la réalise. En ce sens, il est certain que ce mémoire découle de qui nous sommes, comme chercheuse et comme personne ; les résultats que nous avons vus émerger, les relations que nous avons établies et l'analyse que nous avons produite en résultent nécessairement. Il s'ensuit qu'inévitablement, notre expérience restreinte en recherche se présente comme l'une des limites de ce mémoire. Les ajustements et apprentissages que nous avons dû réaliser au cours de la collecte de données ont diminué notre capacité à exploiter finement le concept de changement dans nos questions ainsi que notre capacité à susciter, chez les participants, autant de profondeur dans leurs commentaires que nous l'aurions souhaité. Ce manque d'expérience nous a également amenée à alourdir peut-être inutilement notre présentation des résultats, puisque dans le doute face à l'information à couper pour en réduire le volume, nous avons préféré mettre à plat l'ensemble de nos résultats et ainsi assurer la transparence de notre travail. Toutefois, malgré ces lacunes, nous croyons que par les efforts que nous avons investis pour combler nos lacunes d'expérience sur le terrain, par notre préoccupation constante de ne pas substituer nos propres pensées à celles réellement présentes dans les données, et par notre volonté de tenir compte de la plus grande quantité d'information possible, nous avons réussi à diminuer la portée de ce manque d'expérience et obtenir des résultats bien satisfaisants.

Cette satisfaction à l'égard de nos résultats est d'autant plus grande en raison de la difficulté liée à notre sujet d'étude. Nous avons cherché à comprendre un phénomène qu'il peut être difficile d'évaluer de par son caractère subjectif, intrinsèque et intégré : le changement lié à la création de sens. Évaluer la perception des participants quant à la présence, la portée et la source d'un changement vécu nécessite qu'ils en soient conscients et qu'ils arrivent à l'exprimer. Hors, le changement peut être tellement intégré qu'il ne laisse, à l'individu, que la perception de cette nouvelle réalité, sans conscience claire de ce qui était avant. Il est dès lors difficile d'obtenir de l'information d'un participant qui n'a pas conscience du changement qui s'est opéré en lui. De plus, bien que nous ayons réussi à identifier des stratégies influençant l'enclenchement d'un changement chez les apprenants-gestionnaires en formation, nous n'avons pas pu établir un lien clair en univoque entre ces stratégies et le

contexte personnel des participants. L'influence et le changement ne sont pas nécessairement des concepts « blancs ou noirs » : une multitude d'éléments précédant la formation peuvent être considérés et expliquer que tel formateur ait réussi, par tel moyen, à tel instant, à influencer tel participant. Nous croyons avoir réussi à identifier des visées stratégiques suffisamment indépendantes de ces éléments contextuels liés aux participants pour qu'elles soient valables, mais nous restons consciente que de par sa nature, notre choix de thème ne représente pas seulement une force, mais également une limite de cette recherche.

Ensuite, nous souhaitons souligner comme limite de ce mémoire le contexte particulier de formation qui a servi de trame de fond à l'ensemble de ce mémoire. En effet, notre cueillette de donnée se limitant à deux formations, qui plus est, étant toutes deux conçues selon une approche behaviorale, nous ne disposons pas de point de comparaison pour valider nos résultats en fonction d'une approche moins structurée pour les formateurs. Ainsi, bien que nous ayons constaté qu'une formation DDI limite les formateurs quant au choix des stratégies communicationnelles qu'ils privilégient, nous n'avons pu discerner avec clarté le rôle et l'impact de ce type de formation sur les trois axes stratégiques que nous avons identifiés, et donc, de la transposition de ces trois axes dans un contexte de formation n'étant pas basée sur une approche aussi behaviorale.

Pour terminer, nous souhaitons ajouter deux éléments. Tout d'abord, nous souhaitons mentionner la satisfaction que nous retirons des apprentissages et du changement que nous avons nous-mêmes vécus à travers ce mémoire. En effet, à travers cette recherche, nous nous intéressions à l'impact que peut avoir notre communication sur les réactions des autres et sur leur perception de la situation d'interaction. De par notre souci d'agir en bonne chercheuse, nous avons posé, sur nous-mêmes et sur nos interactions avec les répondants, un méta-regard continu. Nous avons ainsi été plus consciente de notre impact sur l'information donnée par les sujets de cette étude, sur leurs comportements et leur façon de nous répondre. Ainsi, non seulement le produit de cette recherche nous a permis de récolter une information précieuse quant à notre questionnement, mais son processus a été tout aussi enrichissant.

Ensuite, nous aimerions mentionner l'impression qu'il nous reste quant à la clientèle à laquelle nous nous sommes intéressée. Nous nous sommes penchée sur la différence existant

entre un groupe de participants gestionnaires et un groupe de participants employés puisque nous avons pris pour acquis qu'une clientèle de gestionnaires serait, par nature, beaucoup plus résistante au changement que de simples employés. Nous avons pris pour acquis que les gestionnaires seraient plus assis sur leurs habitudes et dans leurs certitudes quant à l'efficacité de leurs techniques, et que de ce fait, les formateurs devraient faire preuve de stratégies différentes à leur égard. Toutefois, nous avons découvert que pour satisfaire cet intérêt que nous avons envers la résistance au changement, nous aurions peut-être dû davantage poser notre question en terme d'expérience dans un poste plutôt qu'en terme de position hiérarchique. En ce sens, nous restons curieuse quant aux résultats qui pourraient émerger d'une recherche similaire à la notre, mais ciblant une clientèle de gestionnaires ayant une plus grande ancienneté dans leur poste. Nous trouverions également intéressant de voir l'application de notre modélisation dans une telle situation.

APPENDICE A

OUTILS POUR L'OBSERVATION

| | | |
|-----|---|-----|
| A.1 | Formulaire de consentement – Formateurs | 177 |
| A.2 | Formulaire de consentement – Participants | 180 |
| A.3 | Canevas général d'observation | 183 |
| A.4 | Questionnaire – Formateurs | 185 |
| A.5 | Questionnaire – Participants | 188 |

A.1 FORMULAIRE DE CONSENTEMENT - FORMATEURS

Observation de la formation « [titre] » donnée le [date]

1. PROJET DE RECHERCHE

Dans le cadre de ma maîtrise en communication à l'Université du Québec à Montréal (UQÀM), je mène présentement une étude sur les facteurs qui contribuent à l'efficacité des formations données aux gestionnaires en entreprise. Dans cette perspective, je m'intéresse à l'influence du formateur sur les gestionnaires. Plus précisément, je cherche à identifier les conditions mises en place par le formateur pour créer une situation d'échange propice à favoriser l'appropriation du contenu de la formation par les participants. Je souhaite ainsi favoriser la capacité des formations à être porteuses de sens pour les gestionnaires.

Cette étude est menée sous la direction de Mme Chantal Arousseau, professeure au département de communication sociale et publique de l'UQAM et elle est subventionnée par une bourse d'études supérieures octroyée par le Conseil de Recherches en Sciences Humaines du Canada (CRSH).

2. IMPLICATIONS

Dans le cadre de cette recherche, nous nous intéresserons à deux formations données à des gestionnaires chez [nom de l'entreprise] en juin. Pour chacune de ces formations, quatre méthodes de cueillette d'information seront utilisées :

- Entretien individuel (d'une durée de 45 minutes) avec le formateur ou la formatrice
- Observation non-participante de la session de formation
- Administration d'un court questionnaire écrit (d'une durée de 5-10 minutes) au formateur et aux gestionnaires, à la fin de la formation
- Entretiens individuels (d'une durée de 45 minutes) avec les gestionnaires et le formateur dans les semaines qui suivront la formation

Veuillez noter que pour faciliter le traitement des données, les entretiens seront enregistrés sur bande sonore.

3. TERMES DE PARTICIPATION

Votre participation à cette recherche est volontaire et n'est soumise à aucune obligation. Vous avez le droit, à tout moment du processus de mettre fin, temporairement ou définitivement, à votre consentement, et ce, sans aucune pénalité d'aucune forme. Votre participation à cette recherche est confidentielle et anonyme. Seules la chercheuse Geneviève Meunier et sa directrice de maîtrise Chantal Arousseau seront autorisées à consulter les données permettant l'identification des sujets. Les données nominatives ou identificatoires

seront omises de toute diffusion de résultats ou d'informations liées aux données collectées dans le cadre de cette étude. Votre nom ne sera donc pas mentionné dans les textes et communications scientifiques. Les noms seront également remplacés par des codes lors de la saisie des données, donc impossibles à retracer dans les fichiers électroniques se rapportant à la recherche. Toutes les données de la recherche, que ce soit sur papier, sur bande audio ou sur fichier électronique seront conservées dans un lieu sécurisé et détruites deux ans après l'approbation, par les autorités de l'Université du Québec à Montréal, du mémoire de maîtrise.

Cette recherche est indépendante de [nom de l'entreprise], mais en a obtenu le soutien. Les résultats de cette recherche feront partie d'un mémoire présenté au département de communication sociale et publique de l'Université du Québec à Montréal.

4. RESPONSABLES

Je suis disponible pour répondre à toutes les questions ou demandes d'éclaircissement que votre participation à cette recherche pourrait soulever :

Mme Geneviève Meunier

514-293-1624, meunier.genevieve.2@courrier.uqam.ca

Vous pouvez également joindre ma directrice de maîtrise :

Mme Chantal Arousseau

514-987-3000 # 3858, arousseau.chantal@uqam.ca

Ce projet de recherche a reçu l'approbation du Comité Institutionnel d'Éthique de la Recherche (CIÉR) de l'UQÀM. Si vous avez besoin de plus amples informations sur la responsabilité éthique de la chercheuse ou si dans le cas d'une observance de ses engagements, vous souhaitez porter une plainte ou faire une critique, vous pouvez faire valoir votre situation auprès du président du comité **M. Joseph Josy Lévy**. Il peut être joint au numéro **514 987-3000 # 4483 ou # 7753**, ou par courriel à l'adresse suivante : **levis.joseph_josy@uqam.ca**.

CONSENTEMENT

Votre consentement de participation peut s'appliquer à toutes les étapes liées à la cueillette d'information qui vous concerne ou pour certaines étapes seulement.

Veillez entourer la réponse liée à votre décision.

- | | |
|---|-------------------|
| → Je consens à participer à un entretien individuel d'environ quarante-cinq minutes avec la chercheuse Geneviève Meunier avant la fin de la formation. | Oui Non |
| → Je consens à ce que la chercheuse Geneviève Meunier observe le déroulement de la formation <i>[titre]</i> à laquelle je participerai le [date] : | Oui Non |
| → Je consens à répondre à un court questionnaire écrit à la fin de la formation. | Oui Non |
| → Je consens à participer à un entretien individuel d'environ quarante-cinq minutes avec la chercheuse Geneviève Meunier dans les semaines qui suivront la formation . | Oui Non |
| → Je consens à ce que les résultats de l'étude, respectant la confidentialité et l'anonymat des participants, soient utilisés dans des textes ou communications scientifiques. | Oui Non |

Nom du participant : _____ Date : _____

Signature du participant : _____

Votre signature atteste que vous avez clairement compris les renseignements concernant votre participation au projet de recherche et indique que vous acceptez d'y participer en tout ou en partie. Vous êtes libre de vous retirer en tout temps de l'étude, sans aucune pénalité.

Signature de la chercheuse : _____ Date : _____

A.2 FORMULAIRE DE CONSENTEMENT – PARTICIPANTS

Observation de la formation « [titre] » donnée le [date]

1. PROJET DE RECHERCHE

Dans le cadre de ma maîtrise en communication à l'Université du Québec à Montréal (UQÀM), je mène présentement une étude sur les facteurs qui contribuent à l'efficacité des formations données aux gestionnaires en entreprise. Dans cette perspective, je m'intéresse à l'influence du formateur sur les gestionnaires. Plus précisément, je cherche à identifier les conditions mises en place par le formateur pour créer une situation d'échange propice à favoriser l'appropriation du contenu de la formation par les participants. Je souhaite ainsi favoriser la capacité des formations à être porteuses de sens pour les gestionnaires.

Cette étude est menée sous la direction de Mme Chantal Auroousseau, professeure au département de communication sociale et publique de l'UQAM et elle est subventionnée par une bourse d'études supérieures octroyée par le Conseil de Recherches en Sciences Humaines du Canada (CRSH).

2. IMPLICATIONS

Dans le cadre de cette recherche, nous nous intéresserons à deux formations données à des gestionnaires chez [nom de l'entreprise] en juin. Pour chacune de ces formations, quatre méthodes de cueillette d'information seront utilisées :

- Entretien individuel (d'une durée de 45 minutes) avec le formateur ou la formatrice
- Observation non-participante de la session de formation
- Administration d'un court questionnaire écrit (d'une durée de 5-10 minutes) au formateur et aux gestionnaires, à la fin de la formation
- Entretiens individuels (d'une durée de 45 minutes) avec les gestionnaires et le formateur dans les semaines qui suivront la formation

Veuillez noter que pour faciliter le traitement des données, les entretiens seront enregistrés sur bande sonore.

3. TERMES DE PARTICIPATION

Votre participation à cette recherche est volontaire et n'est soumise à aucune obligation. Vous avez le droit, à tout moment du processus de mettre fin, temporairement ou définitivement, à votre consentement, et ce, sans aucune pénalité d'aucune forme. Votre participation à cette recherche est confidentielle et anonyme. Seules la chercheuse Geneviève Meunier et sa directrice de maîtrise Chantal Arousseau seront autorisées à consulter les données permettant l'identification des sujets. Les données nominatives ou identificatoires seront omises de toute diffusion de résultats ou d'informations liées aux données collectées dans le cadre de cette étude. Votre nom ne sera donc pas mentionné dans les texte et communications scientifiques. Les noms seront également remplacés par des codes lors de la saisie des données, donc impossibles à retracer dans les fichiers électroniques se rapportant à la recherche. Toutes les données de la recherche, que ce soit sur papier, sur bande audio ou sur fichier électronique seront conservées dans un lieu sécurisé et détruites deux ans après l'approbation, par les autorités de l'Université du Québec à Montréal, du mémoire de maîtrise.

Cette recherche est indépendante de [nom de l'entreprise], mais en a obtenu le soutien. Les résultats de cette recherche feront partie d'un mémoire présenté au département de communication sociale et publique de l'Université du Québec à Montréal.

4. RESPONSABLES

Je suis disponible pour répondre à toutes les questions ou demandes d'éclaircissement que votre participation à cette recherche pourrait soulever :

Mme Geneviève Meunier

514-293-1624, meunier.genevieve.2@courrier.uqam.ca

Vous pouvez également joindre ma directrice de maîtrise :

Mme Chantal Arousseau

514-987-3000 # 3858, arousseau.chantal@uqam.ca

Ce projet de recherche a reçu l'approbation du Comité Institutionnel d'Éthique de la Recherche (CIÉR) de l'UQÀM. Si vous avez besoin de plus amples informations sur la responsabilité éthique de la chercheuse ou si dans le cas d'une observance de ses engagements, vous souhaitez porter une plainte ou faire une critique, vous pouvez faire valoir votre situation auprès du président du comité **M. Joseph Josy Lévy**. Il peut être joint au numéro **514 987-3000 # 4483 ou # 7753**, ou par courriel à l'adresse suivante : **levis.joseph_josy@uqam.ca**.

CONSENTEMENT

Votre consentement de participation peut s'appliquer à toutes les étapes liées à la cueillette d'information qui vous concerne ou pour certaines étapes seulement.

Veillez entourer la réponse liée à votre décision.

- | | | |
|---|-----|-----|
| → Je consens à ce que la chercheuse Geneviève Meunier observe le déroulement de la formation <i>De joueur à coach</i> à laquelle je participerai le [date] : | Oui | Non |
| → Je consens à répondre à un court questionnaire écrit à la fin de la formation . | Oui | Non |
| → Je consens à participer à un entretien individuel d'environ quarante-cinq minutes avec la chercheuse Geneviève Meunier dans les semaines qui suivront la formation . | Oui | Non |
| → Je consens à ce que les résultats de l'étude, respectant la confidentialité et l'anonymat des participants, soient utilisés dans des textes ou communications scientifiques. | Oui | Non |

Nom du participant : _____ Date : _____

Signature du participant : _____

Votre signature atteste que vous avez clairement compris les renseignements concernant votre participation au projet de recherche et indique que vous acceptez d'y participer en tout ou en partie. Vous êtes libre de vous retirer en tout temps de l'étude, sans aucune pénalité.

Signature de la chercheuse : _____ Date : _____

A.3 CANEVAS GÉNÉRAL D'OBSERVATION

| | Déroulement de la formation | | | |
|---------------|--|--|---|--------------|
| <i>Moment</i> | VERBAL Ce qui est dit / Séquence de ce qui est dit / est tut | NON-VERBAL Gestuelle / Para-verbal | CONTEXTE | NOTES |
| | Information (→ voir plus large) Recadrage / Réflexions (→ voir autrement) Rhétorique / Influence (→ voir ce que choisi) | Gestes / Corps Regard / Facial Utilisation espace / Positionnement Voix Tenue vestimentaire | Matériel Utilisation de l'espace Normes / Relations / Positions / Identité Physique / Spatiaux / Temporels | |
| | | | | |

Notes synthèses

(à la fin de l'avant-midi, et à la fin de l'après-midi)

| | |
|---|---|
| Environnement <i>(lieu, espace, moment...)</i> | Matériel |
| Groupe <i>(dynamique, style, ambiance, particularités...)</i> | Utilisation du groupe <i>par le formateur</i> |
| Participants <i>(réceptivité, emballement, mécontentement...)</i> | Relations et interactions <i>(formateur-participants et entre les participants)</i> |
| Difficultés / Imprévus / Ajustement formateur | Mésentente / malentendus / incompréhension |
| Moment fort / significatif | Apprentissages |
| Changements | Présence de l'observatrice |

A.4 QUESTIONNAIRE – FORMATEURS (à remplir à la fin de la formation)

Ce questionnaire s'inscrit dans le cadre d'une étude universitaire sur la formation des gestionnaires. Il vise à compléter les observations effectuées en tenant compte du regard du formateur.

Les réponses que vous donnerez seront confidentielles; seule la chercheuse et sa directrice de maîtrise y auront directement accès et elles seront encodées pour leur traitement et leur diffusion.

Nom : _____

1. Quel est votre niveau de satisfaction concernant :

| | | Insatisfait | Plutôt insatisfait | Satisfait | Très satisfait |
|----|--|-------------|--------------------|-----------|----------------|
| A. | Environnement de la formation (lieu, espace,...) | 1 | 2 | 3 | 4 |
| B. | Matériel utilisé auprès des participants | 1 | 2 | 3 | 4 |
| C. | Activités présentées aux participants | 1 | 2 | 3 | 4 |
| E. | Déroulement global de la formation | 1 | 2 | 3 | 4 |
| F. | Relation et interactions avec les participants | 1 | 2 | 3 | 4 |
| G. | Relations et interactions entre les participants | 1 | 2 | 3 | 4 |
| H. | Réceptivité des participants | 1 | 2 | 3 | 4 |
| I. | Votre connaissance du sujet | 1 | 2 | 3 | 4 |
| J. | Votre performance (capacité à rendre la matière) | 1 | 2 | 3 | 4 |

Notes au lecteur :

Nous avons choisi d'utiliser ce questionnaire à la fin de la formation afin de collecter les impressions des formateurs ressenties sur le moment mais peut-être oubliées par la suite.

Q1 : Par ces questions, nous souhaitons vérifier l'appréciation générale des formateurs envers la formation afin d'identifier si certains éléments peuvent avoir particulièrement influencé l'impact de la formation sur les participants.

2. Quel a été le moment le plus significatif de cette formation?
Pourquoi?

3. Quels participants, selon vous, ont le plus profité de cette formation?
Expliquez.

4. Quels participants, selon vous, ont le moins profité de cette formation? Expliquez.

5. Quelle est votre plus grande satisfaction concernant cette formation?

6. Si cette formation était à refaire, quels éléments changeriez-vous?

Q2 : Afin d'identifier si certaines situations (ou activités ou éléments) lors d'une formation sont porteuses d'un impact plus fort que les autres.

Q3 : Nous avons privilégié l'emploi du terme « profité » plutôt que « changé » afin de permettre aux formateurs d'inscrire davantage d'éléments, éléments que nous souhaitons par la suite approfondir pour identifier s'ils étaient liés à un changement (transformation) ou à un apprentissage (acquisition de connaissances).

Q6 : L'objectif étant d'identifier si certains éléments ont particulièrement nuis à la formation ou si certaines stratégies mises à profit par le formateur se sont avérées inefficaces.

7. Que retirez-vous de cette formation?

8. Selon vous, comment la présence d'une observatrice a-t-elle agit sur la formation?

9. Autres commentaires.

Merci d'avoir pris le temps de répondre à ce questionnaire.

Q7 : Cette question découle de notre volonté de comprendre la formation comme une situation d'échange et de co-construction de savoir. Nous souhaitons donc savoir si la formation avait ou non apporté quelque chose aux formateurs.

Q8 : Afin de percevoir l'impact de notre présence sur la formation et sur les participants.

A.5 QUESTIONNAIRE – PARTICIPANTS (à remplir à la fin de la formation)

Notes au lecteur

Ce questionnaire s'inscrit dans le cadre d'une étude universitaire sur la formation des gestionnaires. Il vise à compléter les observations effectuées en tenant compte du regard des participants.

Les réponses que vous donnerez seront confidentielles; seule la chercheuse et sa directrice de maîtrise y auront directement accès et elles seront encodées pour leur traitement et leur diffusion. En ce sens, votre identification n'est demandée que dans l'optique où cela permettra à la chercheuse de personnaliser les entrevues et pousser son analyse.

Nom : _____

Fonction : _____

1. Quel est votre niveau de satisfaction concernant :

| | | Insatisfait | Plutôt insatisfait | Satisfait | Très satisfait |
|----|--|-------------|--------------------|-----------|----------------|
| A. | Thème de la formation | 1 | 2 | 3 | 4 |
| B. | Déroulement global de la formation | 1 | 2 | 3 | 4 |
| C. | Environnement de la formation : | | | | |
| | - Lieu | 1 | 2 | 3 | 4 |
| | - Espace / Disposition de la salle | 1 | 2 | 3 | 4 |
| | - Moment | | | | |
| D. | Matériel utilisé par le formateur | 1 | 2 | 3 | 4 |
| E. | Activités proposées par le formateur | 1 | 2 | 3 | 4 |
| F. | Formateur : | | | | |
| | - Sa connaissance du sujet | 1 | 2 | 3 | 4 |
| | - Sa capacité à rendre la matière | 1 | 2 | 3 | 4 |

Q1 : Par ces questions, nous souhaitons vérifier l'appréciation générale des participants envers la formation afin d'identifier si certains éléments contextuels mis en place par le formateur ont eu un impact particulier (positif ou négatif) qui a influencé significativement le changement vécu par les participants. Ces questions visent donc principalement à situer l'individu par rapport à la formation telle qu'il l'a vécue.

| | | | | | |
|----|-------------------------------------|---|---|---|---|
| G. | Relation et interactions : | | | | |
| | - Avec le formateur | 1 | 2 | 3 | 4 |
| | - Avec le groupe | 1 | 2 | 3 | 4 |
| I. | Utilité de la formation | | | | |
| | - Adaptée / | 1 | 2 | 3 | 4 |
| | - Congruente à votre réalité | 1 | 2 | 3 | 4 |
| | - Source d'apprentissages | 1 | 2 | 3 | 4 |
| | - Transférable dans votre quotidien | | | | |

Commentaires ou précisions sur votre niveau de satisfaction :

2. Quel moment a été le plus marquant pour vous (positif ou négatif) ? Pourquoi?

3. Que retirez-vous de cette formation?

Q2 : Afin d'identifier si certaines situations (ou activités ou éléments) lors d'une formation sont porteuses d'un impact plus fort que les autres.

Q3 : Question large nous permettant de voir si ce qui reste aux participants relève d'une acquisition de savoirs, d'une acquisition d'habitudes, de réflexions, de prises de consciences, ou autre.

4. Croyez-vous que vous appliquerez les apprentissages effectués lors de cette formation dans votre quotidien? Pourquoi?

5. Selon vous, comment la présence d'une observatrice a-t-elle agit sur la formation?

6. Autres commentaires.

Q4 : Bien que notre recherche ne puisse être en mesure d'évaluer réellement la portée de la formation en terme de transfert des apprentissages au quotidien, il nous semble important de valider l'impression qu'en ont les participants.

Merci d'avoir pris le temps de répondre à ce questionnaire.

APPENDICE B

GUIDES D'ENTRETIENS

| | | |
|-----|---|-----|
| B.1 | Guide d'entretien – Formateurs (pré-formation) | 192 |
| B.2 | Guide d'entretien – Formateurs (post-formation) | 195 |
| B.3 | Guide d'entretien – participants | 198 |

B.1 GUIDE D'ENTRETIEN – FORMATEURS (PRÉ-FORMATION)

Notes au lecteur

Prise de contact. Rappel de la **confidentialité** et de l'**anonymat** de la démarche. Rappel des raisons de l'**enregistrement**. Demande de confirmation de l'acceptation de l'enregistrement et rappel du droit de demander l'interruption de l'enregistrement pendant l'entretien.

La rencontre devrait durer environ trois quarts d'heure. Si vous avez des questions concernant le sujet de ma recherche, nous pourrions en discuter à la fin de l'entrevue.

Comme je vous l'ai dit, je m'intéresse à l'influence du formateur sur la vision (*communication / relations*) des gestionnaires en situation de formation. En plus de notre rencontre d'aujourd'hui, nous nous rencontrerons pour un autre entretien, dans les semaines suivant la formation. Le but de ce premier entretien est de **vous connaître un peu mieux en tant que formateur ; votre parcours, votre approche, vos stratégies pédagogiques.**

Est-ce que cela vous convient?

Sur la cassette : 1) vérifier le micro et 2) **dire le nom et la date de l'entrevue** Début d'entrevue : noter l'heure

Pour commencer, j'aimerais aborder votre parcours et votre travail de formateur.

→ Occupation

1. En quoi consiste votre fonction chez [entreprise]?
2. Qu'est-ce qui vous a amené au métier de formateur?
 - Intérêt
 - Études / Trajectoire professionnelle
 - Expérience de formateur
3. En quoi consiste, selon vous, le métier de formateur?
 - Métier → la vision, la mission
 - Travail / Tâche → l'exercice quotidien : lire, maintenir contacts, assister à d'autres formations versus, contribuer à l'amélioration des façons de faire ou d'être...

L'objectif de cette section étant de situer le formateur en tant que formateur (son parcours, sa vision des choses).

4. Quel type de formation donnez-vous?
5. En fonction de votre cheminement et de votre profil (*formations habituellement données*), quelles sont les caractéristiques (*des groupes ou des personnes*) que vous rencontrez qui sont le plus réceptives aux connaissances que vous souhaitez leur transmettre?
 - Quels sont les caractéristiques ou contextes qui s'y prêtent moins?
 - En général, comment les gestionnaires sont-ils disposés lorsqu'ils suivent vos formations?

Nous allons maintenant aborder la seconde partie de cette entrevue, soit les questions qui sont liées à votre approche et à vos stratégies de formation. Je ferai principalement référence à la formation (X), mais vous pourrez également vous inspirer des autres formations que vous avez données pour me répondre.

→ Planification et stratégies

6. Quelle était la demande liée à cette formation?
7. Lorsque vous donnez une formation comme celle-ci, quel type de préparation faites-vous?
 - En général
 - Celle-ci, en fct des particularités de la clientèle-cible
 - Préparation sure mesure ou adaptée?
 - Contraintes?
8. Lorsque vous préparez une formation, quelles sont vos priorités? Et lorsque vous la donnez?
9. Qu'est-ce qui fait, selon vous, qu'une formation peut être considérée comme efficace?
10. Comment favorisez-vous l'efficacité de vos formations?
 - (stratégies privilégiées)
11. Dans quelle mesure vous sentez-vous libre de la manière dont vous transmettez le contenu du cours?
 - (Au niveau de l'enseignement ou de la pédagogie, êtes-vous libre des stratégies utilisées?

L'objectif de cette section étant de cibler les éléments que priorise le formateur lors d'une formation et les stratégies qu'il met en place pour avoir l'impact qu'il souhaite.

- (Quels éléments périphériques et contextuels influencent le choix de ses stratégies?)
- 12. Selon-vous, dans quelle mesure un formateur peut influencer un participant?
 - Sur quels aspects?
 - (sa manière de penser?)
- 13. Est-ce qu'il y a une formation que vous avez déjà donnée et dans laquelle vous avez vraiment perçu votre influence sur un ou plusieurs participants? Expliquez.
 - Une autre où vous n'avez pas réussi? Pourquoi?
- 14. *Avez-vous un objectif particulier, une sorte d'objectif de formation transversal, qui dépasse les contenus précis de formation? Une sorte de vision poursuivie?*
- 15. En tant que formateur, est-ce que vous vous inspirez de maîtres à penser, d'auteurs, de modèles ou de théories en particulier, dans votre préparation ou dans la façon dont vous donnez la formation?

Pour terminer... quelques questions techniques...

- 16. Depuis combien de temps êtes-vous formateur? Chez [entreprise]?
- 17. Avez-vous déjà donné de la formation à ce groupe de gestionnaires?
- 18. Depuis combien de temps donnez-vous cette formation?

L'objectif étant de situer le formateur vis-à-vis la formation qu'il donne.

B.2 GUIDE D'ENTRETIEN – FORMATEURS (POST-FORMATION)

Prise de contact. Confidentialité / anonymat. Enregistrement. Acceptation?
Droit d'interruption. Durée rencontre. Convient?

Sur la cassette : 1) vérifier le micro et 2) dire le nom et la date de l'entrevue

Comme vous le savez, je m'intéresse à l'influence des formateurs sur la manière dont les gestionnaires voient les choses, en rapport surtout avec le contenu de la formation que vous avez suivie la semaine dernière sur la gestion des conflits.

N'hésite pas à me communiquer les événements qui se sont passés, les éléments que tu as perçus, les interprétations que tu en as faites, et les gestes que tu as posés. Je m'intéresse autant à ce que tu avais prévu qu'aux moments où tu as senti que tu devais t'ajuster au groupe et aux événements.

Est-ce que cela te convient?

→ Déroulement et groupe

1. Ça fait maintenant [temps] que la formation a eu lieu. Quelles sont les impressions qui te restent du déroulement de la formation?
 - a. Comment trouves-tu que la formation s'est passée?
2. Comment décrirais-tu le groupe?
 - i. En terme de dynamique, style, ambiance...
 - b. Comment qualifierais-tu la relation que tu as établie avec les participants?
3. Tu as mentionné avoir été [réponse satisfaction] de la réceptivité des participants. Pourquoi?
 - a. Durant la formation, quels éléments te permettent d'évaluer la réceptivité des participants?
 - b. Comment crées-tu ou soulèves-tu le besoin des participants concernant le contenu abordé dans la formation, s'il n'est pas suffisamment ressenti?
4. À quel(s) moment(s) as-tu senti le besoin de t'adapter au groupe ou aux événements?
 - a. As-tu fait face à des imprévus? (Quels moments? Pourquoi? Réaction?)
 - a. As-tu été déstabilisé, à un moment ou un autre, par le comportement ou le commentaire d'un participant? Explique.
 - b. Qu'est-ce qui a représenté le plus grand défi pour toi lors de cette formation?

Notes au lecteur

L'objectif étant de connaître la perception du formateur face au déroulement de la formation, de façon à identifier la mesure de l'impact d'éléments plus contextuels.

5. Par rapport aux objectifs de formation que tu t'étais fixés, ou, le cas échéant, aux attentes que tu as perçues de la part du groupe ou du client, comment évalues-tu ton rendement?
 - a. *Es-tu satisfait de ta performance?*
 - b. *Est-ce qu'il y a des choses que tu aurais faites autrement ou que tu changerais la prochaine fois?*
6. Comment décrirais-tu le travail de co-animation que tu as fait avec [nom de l'autre formateur]?
 - a. *Quel a été l'impact de la co-animation sur le groupe?*

→ Impact

7. Tu as mentionné dans le questionnaire que [réponse élément] a été le moment ayant eu l'impact le plus prononcé chez les participants. Pourquoi?
8. Quelle est la nature de l'impact (influence) que tu as pu avoir sur les participants?
 - a. *En comparaison avec d'autres groupes à qui tu as déjà donné des formations aux gestionnaires chez [nom de l'entreprise], dans quelle mesure as-tu contribué à aider les participants à se remettre en question, et à voir différemment les conflits et leurs possibilités d'action?*
9. Quelle est la nature de l'influence que le groupe a pu exercer sur l'impact de cette formation sur les participants?
10. Tu as mentionné, dans le questionnaire, que si tu avais à changer certains éléments de la formation, ce serait : [réponse]. Pourquoi?
 - a. *Quel impact cela aurait eu sur les participants?*
11. En tant que formateur, quelle importance accordes-tu au toucher (kinesthésie)?
12. Quelle importance accorde-tu à l'espace de formation? (Quelle utilisation fais-tu de l'espace?)
13. Quelle est la place de l'humour?

→ Efficacité

14. Lors de notre dernière rencontre, tu disais qu'une formation efficace pour toi c'est [réponse] En regard de ça, considères-tu que cette formation a été efficace? Pourquoi?
 - a. *Dans quelle mesure as-tu tiré profit du groupe pour parvenir à ses fins?*

L'objectif étant d'identifier l'influence du formateur comme initiateur d'un changement chez les participants et comme metteur en scène d'une situation d'apprentissage initiatrice d'un changement (base de notre recherche). Nous nous attardons donc à l'influence et aux stratégies du formateur.

Même objectif que précédemment, mais davantage axé sur l'efficacité de la formation et sur l'impact perçu sur les participants.

15. Quelle est ta plus grande réussite par rapport à cette formation?
 - a. (plus grande satisfaction = « constat de la progression des participants par rapport aux habiletés qu'ils avaient en février. »)
16. Tu as mentionné dans le questionnaire que selon toi, les personnes ayant le plus profité de la formation sont [réponse]. Explique.
17. Tu as mentionné que les personnes ayant le moins profité de cette formation sont [réponse]. Explique.
18. Le fait que ce soit toi, formateur d'expérience, qui ait donné cette formation plutôt qu'un autre formateur avec moins d'expérience, en quoi est-ce que cela contribue à augmenter l'efficacité de cette formation?
19. Quelles sont les différences du point de vue de l'impact d'une formation lorsque c'est un formateur externe plutôt qu'un formateur interne qui l'anime?
20. En quoi est-ce que les apprentissages des participants auraient été différents si le contenu de la formation avait été abordé auprès des participants par l'entremise d'un coach qui les aurait suivis durant un jour ou deux, plutôt que de le voir en formation?

→ Conclusion de l'entrevue (X)

21. As-tu l'impression que les participants ont *appris* quelque chose OU as-tu l'impression qu'ils ont *changé* quelque chose?
22. Est-ce que tu considères que tu as appris quelque chose lors de cette formation? Quoi?
23. Quelle est la nature de l'influence que les participants ont eue sur toi?
24. J'aimerais savoir comment tu as vécu cette expérience de participation à une recherche?
25. Y a-t-il des aspects dont tu voudrais me parler, en lien avec la formation, que je n'ai pas abordés dans l'entrevue ou sur lesquels tu aimerais revenir?

L'objectif étant de considérer la formation dans une perspective constructiviste et interactionniste.

Fin de l'entrevue (noter l'heure)

B.3 GUIDE D'ENTRETIEN – PARTICIPANTS

Prise de contact.

Rappels : Confidentialité / anonymat. Enregistrement. Acceptation? Droit d'interruption. Questions, sur recherche, discuter à la fin. Durée rencontre. Convient?

Sur la cassette : 1) vérifier le micro et 2) dire le nom et la date de l'entrevue

Comme vous le savez, je m'intéresse à l'influence des formateurs sur la manière dont les gestionnaires voient les choses, en rapport surtout avec le contenu de la formation que vous avez suivie la semaine dernière sur [thème de la formation]. Convient?

→ Pré-formation

1. Dans quel esprit avez-vous assisté à la formation?
2. Quelles étaient vos attentes?

L'objectif étant de savoir si le participant souhaitait suivre la formation ou y allait de reculons, afin d'en tenir compte dans l'impact vécu de la formation.

→ Déroulement de la formation

3. Cette formation a été donnée il y a une semaine. Comment la percevez-vous, maintenant?
4. Dans le questionnaire que vous avez rempli à la fin de la formation, vous avez mentionné avoir été [réponse de satisfaction] des formateurs, tant au niveau de leur connaissance du sujet que de leur capacité à rendre la matière. Pouvez-vous m'en parler un peu?
5. Dans le questionnaire, vous avez mentionné avoir été [réponse satisfaction] de la relation et des interactions avec les formateurs.
 - a. Qu'avez-vous moins apprécié?
 - b. Qu'aurait-il fallu de plus pour que vous soyez très satisfait?
6. En quoi la présence de deux formateurs a-t-elle eu un impact
 - a. sur la formation?
 - b. sur votre compréhension?

L'objectif étant de comprendre l'impact de la formation sur les participants en terme de perception, satisfaction et appréciation de différents éléments communicationnels. Nous souhaitons aussi comprendre ce qui, chez un formateur, marque un participant. Nous en profitons aussi pour approfondir les réponses données dans le questionnaire.

7. Est-ce que les deux formateurs ont eu le même impact sur vous?
Pourquoi?
 - a. Lequel des deux formateurs a davantage su vous *interpeller*?
 - b. Lequel a davantage su vous faire *progresser*?
 - c. Duquel vous êtes-vous davantage sentie *comprise*?
8. Dans le questionnaire, vous avez mentionné avoir été [réponse satisfaction] du matériel et des activités proposées par les formateurs.
 - a. Qu'avez-vous apprécié?
9. Comment qualifieriez-vous la relation que vous avez établie avec les autres participants?
 - a. Dans le questionnaires, vous avez mentionnée avoir été [réponse satisfaction] des relations et interactions avec le groupe. En quoi vous a-t-elle / ne vous a-t-elle pas satisfaite?
 - b. Quelle importance accordez-vous aux travaux d'équipe qui ont eu lieu?
 - c. À l'aise de parler? place de l'humour?
10. Selon vous, en quoi une formation donnée à des gestionnaires diffère d'une formation donnée à des employés?

→ **Post- formation (perception changement)**

11. Y a-t-il eu des moments, durant la formation, où ce qui était abordé faisait du sens pour vous / que vous vous sentiez interpellée?
 - a. Lesquels?
 - b. Quand?
12. Y a-t-il eu un moment qui vous a marqué durant la formation? (positivement ou négativement)?
13. Qu'avez-vous retiré de cette formation (sur le plan technique et personnel)?
14. Dans quelle mesure croyez-vous que les apprentissages effectués vous seront utiles dans votre quotidien?
 - a. Dans quelle mesure croyez-vous les appliquer dans votre quotidien?
15. Quels changements prévoyez-vous observer dans vos relations avec votre équipe et dans leur dynamique suite à cette formation?
16. En comparaison avec d'autres formations que vous avez déjà suivies, quelles étaient les forces et faiblesses de cette formation?

L'objectif étant de creuser davantage l'impact de la formation en terme de changement ou de transformation.

17. D'après vous, en quoi vos apprentissages auraient été différents si vous aviez abordé le contenu vu dans le 3^{ème} module (5^{ème} et 6^{ème} jour), avec un coach qui vous aurait suivi durant ces deux jours, plutôt que de le voir en formation?

→ **Conclusion de l'entrevue**

18. Avez-vous l'impression d'avoir *appris* quelque chose OU avez-vous l'impression d'avoir *changé* quelque chose?
19. J'aimerais savoir comment vous avez vécu cette expérience de participation à une recherche?
20. Y a-t-il d'autres aspects de la formation que je n'ai pas abordé, ou pour lesquels vous voudriez rajouter quelque chose?

APPENDICE C

TRANSCRIPTION DES VERBATIMS

| | | |
|-----|------------------------------|-----|
| C.1 | Épuration de citations | 202 |
|-----|------------------------------|-----|

C.1 ÉPURATION DE CITATIONS

Citation telle que transcrite :

2F1 : Ben y'a comme je dis, le fait qu'il manquait une personne. Parce que normalement à cinq on n'aurait pas donné cette session là. Avoir su qu'il y aurait cinq participants, on aurait attendu pour la donner pour qu'il y ait une 6^{ème} personne. C'est pas suffisamment là tsé. Un moment donné, y'a quand même un minimum de participants qu'il faut, là. Puis d'échange, et tout ça. Alors y'a ça et évidemment la préparation du point de départ faut que, quand on se donne des rôles, faut les respecter.

Citation épurée :

2F1 : Comme je dis, il y a le fait qu'il manquait une personne. Normalement, à cinq personnes, on n'aurait pas donné cette session-là. Avoir su qu'il n'y aurait que cinq participants, on aurait attendu, pour la donner, qu'il y ait une sixième personne. Ce n'est pas suffisamment. À un moment donné, il y a quand même un minimum de participants qu'il faut, et d'échanges, et tout ça. Alors, il y a ça, et évidemment, la préparation du point de départ ; quand on se donne des rôles, il faut les respecter.

Citation épurée et transcrite à la 3^{ème} personne :

Selon 2F1, il y a le fait qu'il manquait une personne. Normalement, à cinq personnes, ils n'auraient pas donné cette session-là. S'il avait su qu'il n'y aurait que cinq participant, il aurait attendu, pour la donner, qu'il y ait une sixième personne. Selon lui, ce n'est pas suffisant. Il y a un minimum de participants qu'il faut, et d'échanges. Alors il y a ça, et évidemment, la préparation du point de départ. Selon lui, quand deux formateurs se donnent des rôles, il faut les respecter.

BIBLIOGRAPHIE

- Association Pour La Recherche Qualitative. Colloque, et Jean-Marie Van Der Maren. 1987. *L'interprétation des données dans la recherche qualitative actes du colloque de l'Association pour la recherche qualitative tenu à l'Université du Québec à Trois-Rivières le 31 octobre 1986*. Coll. «Les Publications de la Faculté des sciences de l'éducation. Collection Actes de colloque». Montreal: Université de Montreal Faculté des sciences de l'éducation Section d'orthopédagogie, 132 p.
- Avanzini, Guy. 1996. *L'éducation des adultes*. Paris: Anthropos, 182 p.
- Bandler, Richard, et John Grinder. 1982. *Les secrets de la communication*. Coll. «Actualisation». Montréal: Le Jour, 292 p.
- Bandler, Richard, et John Grinder. 1999. *Le recadrage : transformer la perception de la réalité avec la PNL*. Traduit de l'américain par François Olivier. Coll. «Développement personnel». Paris: InterÉditions, 247 p.
- Bandura, Albert. 1980. *L'apprentissage social* Trad. de: anglais par Jean-A. Rondal. Coll. «Psychologie et sciences humaines». Bruxelles: Pierre Mardaga editeur, 206 p.
- Barth, Britt-Mari. 1996. «Construire son savoir». In *L'adulte en formation: regards pluriels*, Etienne Bourgeois, p. 19-36. Bruxelles: De Boeck Université.
- Bellenger, Lionel. 2003. *La force de persuasion : du bon usage des moyens d'influencer et de convaincre*, 3e éd. Coll. «Collection Formation permanente». Paris: ESF, 190 p.
- Blais, Madeleine, Estelle Chamberland, Mohamed Hrimch et André Thibault. 1994. *L'andragogie, Champ d'études et profession, une histoire à suivre*. Montréal: Guérin, 275 p.
- Blanchard, Robert. 2002. *L'interprétation des formes symboliques : théorie générale de la sémantique symbolique*. Coll. «Essais épistémologiques». Toulon: Les Presses du Midi, 214 p.
- Boisvert, Daniel, François Cossette et Michel Poisson. 1991. *Animation des groupes pour une participation optimale*. Coll. «Communication, animation et société». Montréal: Agence d'Arc, 436 p.
- Boisvert, Daniel, François Cossette et Michel Poisson. 2002. *Animateur compétent, groupes efficaces*. Coll. «Communication et société». Cap Rouge: Presses inter universitaires, 402 p.

- Boudrias, Gilles. 1989. *L'art de convaincre*. Montréal: McGray-Hill, 131 p.
- Breton, Philippe, et Jean-François Dortier. 1998. *La communication appliquée aux organisations et à la formation*. Coll. «Collection Demos. Ressources humaines». Paris: Demos, 173 p.
- Brossard, Alain, et Jacques Cosnier. 1984. *La Communication non verbale*. Coll. «Textes de base en psychologie». Neuchâtel, Suisse: Delachaux & Niestlé, 244 p.
- Callegari, Jean-Pierre. 2000. «Le non-verbal, médiateur de la relation et du sens». In *Non-verbal et organisation*, Hugues Hotier, et GREC/O Groupe de recherches en communication des organisations (Université Michel de Montaigne-Bordeaux III), p. 77-90. Paris ; Montréal: L'Harmattan.
- Clénet, Jean. 1998. *Représentations, formations et alternance être formé et/ou se former?* Coll. «Collection "Alternances et développements"». Paris ; Montréal: L'Harmattan, 249 p.
- Cormier, Solange. 2002. *La communication et la gestion*. Coll. «Organisations en changement». Québec: Presses de l'Université du Québec, 255 p.
- Cosnier, Jacques. 1991. «De l'amour du texte à l'amour du contexte». *Texte et contexte dans la communication, Cahiers critiques de thérapie familiale et de pratiques de réseaux*, vol. 13, p. 29-40.
- Debaty, Pol. 2000. «Nouveaux médias et changement du rôle professionnel du formateur». In *Les évolutions des métiers de la formation et le rôle de l'innovation comme pratique transférable*, En collaboration, p. 44-71.
- Eco, Umberto. 1992. *Les limites de l'interprétation essai*. Paris: B. Grasset, 406 p.
- Fauvet, Jean-Christian, et Nicolas Bühler. 1992. *La sociodynamique du changement*. Paris: Les éditions d'Organisation, 174 p.
- Flahault, François. 1978. *La parole intermediaire*. Coll. «. Psychologie (sous-collection)». Paris: Éditions du Seuil, 233 p.
- Fortin, Aline. 1992. «Le groupe de formation, légende et science». In *Changement planifié et développement des organisations*, Roger Tessier, et Yvan Tellier, p. 203-235. Sillery: Presses de l'Université du Québec.
- Frève, Lise, et Fondation De L'entrepreneurship. 2002. *Former pour réussir*. Montréal: Éditions Transcontinental ; Éditions de la Fondation de l'entrepreneurship, 202 p.
- Gruère, Jean-Pierre, et Jak Jabes. 1982 *Traite des organisations*. Paris: Presses universitaires de France, 240 p.

- Gréco, Pierre, et Jean Piaget. 1959. *Apprentissage et connaissance*. Paris: Presses universitaires de France, 185 p.
- Hogue, Jean-Pierre, Denis Lévesque et Estelle M. Morin. 1988. *Groupe, pouvoir et communication*. Sillery, Montréal: Presses de l'Université du Québec, École des hautes études commerciales, xviii, 235 p.
- Josso, Christine. 1996. «Se former en tant qu'adultes: défis, enjeux, ressources et difficultés». In *L'adulte en formation: regards pluriels*, Etienne Bourgeois, p. 83-94. Bruxelles: De Boeck Université.
- Joule, Robert-Vincent, et Jean-Léon Beauvois. 2003. *La soumission librement consentie : comment amener les gens à faire librement ce qu'ils doivent faire?*, 5e éd. corr. Paris: Presses universitaires de France, 214 p.
- Kourilsky-Belliard, Françoise. 1999. *Du désir au plaisir de changer comprendre et provoquer le changement*, 2e éd. Paris: Dunod, xxi, 328 p.
- Lacasse, Jocelyne. 1991. *Introduction à la méthodologie utilisée en sciences humaines*. Montréal: Études vivantes, xix, 297 p.
- Laflamme, Roch. 2002. *La formation en entreprise : nécessité ou contrainte?*, 2e éd. Sainte-Foy, Québec: Presses de l'Université Laval, 199 p.
- Laure, François. 2000. *Le guide des techniques d'animation : méthodes et outils pour réussir vos animations*. Paris: Dunod, 196 p.
- Le Vallois, Franck. 2000. *Formation, déformation: les miroirs du développement personnel à l'oeuvre de création*. Coll. «Défi-formation». Paris: L'Harmattan, 252 p.
- Lenhardt, Vincent. 1992. *Les responsables porteurs de sens: Culture et pratique du coaching et du team-building*. Paris: Institut national du sport et de l'éducation physique, 302 p.
- Lessard-Hébert, Michelle, Gabriel Goyette et Gérald Boutin. 1990. *Recherche qualitative fondements et pratiques*. Coll. «Éducation». Montréal: Agence d'Arc, 180 p.
- Lippitt, Ronald, Bruce Westley et Jeanne Watson. 1958. *The dynamics of planned change a comparative study of principles and techniques*. Under the general editorship of willard B. Spalding. New York: Harcourt Brace and World, 312 pages p.
- Lotrian Capitaine, Jocelyne. 2003. *Profession : formateur : préparez et animez vos formations*. Paris: Éditions Demos, 127 p.

- Mace, Gordon, et François Pétry. 2000. *Guide d'élaboration d'un projet de recherche*, 2e éd. Coll. «Méthodes des sciences humaines». Sainte-Foy, Paris: Presses de l'Université Laval, De Boeck Université, 134 p.
- Messinger, Joseph. 2003. *Ces gestes qui manipulent, ces mots qui influencent*. Paris: First, 414 p.
- Mezirow, Jack. 2001. *Penser son expérience, Développer l'autoformation* [Transformative dimensions of adulte learning] Trad. de: anglais par Daniel et Guy Bonvalot. Lyon: Chronique social, 264 p.
- Mongeau, Pierre, et Jacques Tremblay. 1991. *L'impact maximum ; être meilleur en réunion*. Paris: Maxima, 135 p.
- Mucchielli, Alex. 1991. *Les méthodes qualitatives*. Coll. «Que sais-je? 2591». Paris: Presses universitaires de France, 126 p.
- Mucchielli, Alex. 2005. *L'art d'influencer : analyse des techniques de manipulation* Trad. de: Français, Nouv. éd. Coll. «Collection U. Sciences de la communication». Paris: Armand Colin, 176 p.
- Nardone, Giorgio, et Paul Watzlawick. 1993. *L'art du changement thérapie stratégique et hypnothérapie sans transe*. Bordeaux-Le-Bouscat: L'Esprit du temps, 218 p.
- Pavelin, Bogdanka. 2002. *Le geste à la parole*. Coll. «Interlangues. Linguistique et didactique». Toulouse: Presses universitaires du Mirail, 212 p.
- Peres Fonseca, Eduardo Augusto. 2000. «La formation des formateurs dans un environnement socio-économique et mutation». In *Les évolutions des métiers de la formation et le rôle de l'innovation comme pratique transférable*, Anne de Blignières-Légeraud, p. 18-35. Thessalonique: CEDEFOP.
- Richard, Bruno. 1995. *Psychologie des groupes restreints*. Cap Rouge: Presses inter universitaires, 138 p.
- Rivard, Patrick. 2001. *La gestion de la formation en entreprise pour préserver et accroître le capital compétence de votre organisation*. Coll. «Organisations en changement». Sainte-Foy: Presses de l'Université du Québec, xvii, 264 p.
- Robert, Paul, Josette Rey-Debove et Alain Rey. 1994. *Le nouveau petit Robert dictionnaire alphabétique et analogique de la langue française*, Nouv. éd. remaniée et amplifiée. Paris: Le Robert, 2467 p.
- Skinner, Burrhus Frederic. 1974. *About behaviorism*. New York: A.A.Knopf, 256 p.

- St-Arnaud, Yves. 2002. *Les petits groupes : participation et communication*, 2e éd. Boucherville, Québec: G. Morin, 176 p.
- Stacke, Édouard, et Philippe Cosson. 2005. *Coaching d'entreprise : devenez manager-entraîneur!*, 2e éd. Paris: Village Mondial, 248 p.
- Van Der Maren, Jean-Marie. 1987. «Questions sur les règles à partir d'analogies extrêmes: l'interprétation comme interface, traduction, mise en scène et divination». In *L'interprétation des données dans la recherche qualitative*, Actes du colloque de l'Association pour la recherche qualitative tenu à l'Université du Québec à Trois-Rivières le 31 octobre 1986, p. 45 à 57. Montréal: Université de Montreal, Faculté des sciences de l'éducation.
- Watzlawick, Paul. 1984. *La realite de la realite : confusion, desinformation, communication* Trad. de: *Anglais*. traduit de l'américain par Edgar Roskis. Coll. «Points 162». Paris: Éditions du Seuil, 237 p.
- Watzlawick, Paul. 1998. «Les paradoxes de la communication». In *La communication appliquée aux organisations et à la formation*, Philippe Breton, et Jean-François Dortier, p. 85-94. Paris: Demos.
- Watzlawick, Paul. 2000. «La construction des « réalités » cliniques». In *Stratégie de la thérapie brève*, Paul Watzlawick, et Giorgio Nardonne, p. 19-33. Paris: Éditions du Seuil.
- Watzlawick, Paul, Donald De Avila Jackson et Janet Helmick Beavin. 1972. *Une logique de la communication*. Paris: Éditions du Seuil, 285 pages p.
- Weick, Karl E. 2001. *Making sense of the organization*. Oxford: Blackwell Business, 483 p.
- Weinberg, George H., et Dianne Rowe. 1990 *Le principe de la projection* Trad. de: *Américain*. par Louise Drolet. Coll. «Actualisation». Montréal: Le Jour, 219 p.